

TRABAJO FIN DE MASTER

*“Desarrollo de la autorregulación
del aprendizaje como herramienta
de mejora de la convivencia”*

Máster Oficial en Psicología de la Educación

Autor: DIANA RAMÍREZ CALDERÓN

Tutor/es: ELENA MARTÍN ORTEGA

Curso académico de la defensa: 2016/2017

Trabajo de fin de Máster

Desarrollo de la autorregulación del aprendizaje
como herramienta de mejora de la convivencia

Diana Ramírez Calderón

Tutora: Elena Martín Ortega

Máster en Psicología de la Educación 2015-2017

Faculta de Psicología

Universidad Autónoma de Madrid

Índice

1. Introducción.....	6
2. Marco teórico.....	7
2.1 El clima de convivencia en el aula.....	7
2.2 Autorregulación.....	10
a) Fase de planificación.....	12
b) Fase de ejecución.....	12
c) Fase de autorreflexión.....	13
d) La retroalimentación: clave en el proceso de autorregulación.....	14
2.3 El asesoramiento psicopedagógico.....	15
3. Contextualización.....	16
4. Objetivos de la intervención.....	18
5. Desarrollo de la intervención.....	18
5.1 Fase de evaluación inicial.....	18
5.2 Fase de planificación y desarrollo.....	28
a) El trabajo con el grupo clase.....	29
b) El asesoramiento al docente.....	32
5.3 Fase de evaluación final.....	35
6. Resultados de la evaluación sobre el efecto de la intervención.....	36
a) Cambios en la gestión de la convivencia en el aula.....	36
b) Percepción de la tutora sobre el efecto de la intervención.....	37
c) Percepción del alumnado sobre el efecto de la intervención.....	38
d) Otros aspectos relevantes.....	40
7. Discusión de los resultados.....	40
8. Limitaciones y perspectivas.....	41
Referencias bibliográficas	
Anexos	

Resumen

El presente trabajo plantea un proyecto de intervención e innovación educativa cuyo objetivo principal es ayudar a mejorar el clima de convivencia de un grupo-clase a través del desarrollo de la autorregulación su aprendizaje. La intervención tuvo lugar en un grupo de sexto curso de Educación Primaria de un colegio concertado de la Comunidad de Madrid como respuesta del Departamento de Orientación educativa (D.O.) ante una demanda de disrupción en el aula. Su diseño e implementación se basó en el asesoramiento psicopedagógico docente y en la impartición de sesiones de destinadas a ayudar a alumnos a desarrollar la autorregulación del aprendizaje lideradas por la tutora. Se esperaba que ambas acciones favoreciesen el clima de convivencia del grupo. la película de Walt Disney “Mulán” brindó un fuerte componente motivacional a la intervención. Los resultados obtenidos tras la intervención ponen de manifiesto una mejora en el clima de convivencia del aula y la transferencia de aprendizajes en 10 alumnos de los 26 que forman el grupo-clase. Lo corroboran los altos niveles de satisfacción percibidos por la tutora y por el alumnado y los cambios observacionales registrados durante las clases.

Palabras clave: Autorregulación del aprendizaje, convivencia, clima de convivencia, evaluación, asesoramiento, innovación educativa, educación primaria.

Abstract

This work suggests an innovative educational project with the aim of improving the classroom coexistence climate of a group, through the development of self-regulated learning (SRL). The intervention occurred in a year 6 Spanish class of a half state-funded Primary school in Madrid as a response to a request made to the school's Guidance Department. Individual guidance sessions with the tutor and self-regulated training sessions with students were the essential pillars of this intervention. In addition, motivational components of Walt Disney's film, *Mulan*, were used. The results show an improvement of the classroom coexistence climate and also 10 out of 26 students showed transfer of learning. The teacher and students' satisfaction data and the behavioural changes registered during the classroom lessons bear this out.

Key words: Self-regulated learning, coexistence, classroom climate, evaluation, educational innovation, guidance, primary education.

1. Introducción

En la actualidad, las demandas que llegan a los Departamentos de Orientación educativa (D.O.) de los colegios e institutos en España, reflejan la preocupación de familias y docentes por lograr mejorar la convivencia en los centros educativos. Se trata de demandas que se originan como consecuencia del surgimiento de distintos tipos de conflictos en las aulas, como la disrupción o el maltrato entre iguales.

Sin embargo, una convivencia adecuada es algo más que convivir en paz. La literatura científica nos indica que puede considerarse el proceso y el resultado de una interacción de variables dinámicas que tienen tanto un valor instrumental (facilitar otros aprendizajes) como un valor en sí mismo (aprendizaje específico) (Uruñuela, 2016). Dejando a un lado el análisis de nivel del centro, esto implica, entre otras cosas, prestar atención a las variables que configuran el clima de convivencia en las aulas y, a su vez, planificar cómo ayudar a los alumnos a ir desarrollando la autorregulación de su aprendizaje, algo que no siempre está presente en las planificaciones docentes.

En este sentido, el D.O. se considera un elemento clave para poder llevar a cabo una intervención innovadora que facilite este proceso, ya que se ayuda a los docentes a sumergirse en este tipo de prácticas y a establecer espacios de reflexión conjunta en los que intenta que los cambios conceptuales y sobre la práctica sean sostenibles en el tiempo (Martín y Cervi, 2006).

La intervención que aquí se presenta se llevó a cabo en un aula de sexto de Primaria de un colegio concertado de la comunidad de Madrid, con el objetivo de ayudar al grupo a ir desarrollando la autorregulación del aprendizaje como herramienta para contribuir a mejorar el clima de convivencia de la clase y, a su vez, de servir de modelo de intervención para otros docentes.

2. Marco teórico

A continuación, se procede a presentar los ejes principales de este trabajo: el clima de convivencia en el aula, la autorregulación del aprendizaje y el asesoramiento psicopedagógico.

2.1 El clima de convivencia en el aula

Como se ha señalado anteriormente, en los últimos años, en España, tanto los docentes como las familias se han mostrado preocupadas frente a los problemas de convivencia en los centros educativos como el maltrato entre iguales o la disrupción en el aula.

A pesar del amplio número de evidencias científicas existentes en la actualidad sobre por qué surgen los problemas de convivencia, algunos docentes continúan realizando atribuciones internas sobre el comportamiento de los alumnos ante este tipo de dificultad, sobre todo ante la disrupción en el aula, uno de los conflictos de convivencia más frecuentes (Uruñuela, 2006). En consecuencia, las dinámicas relacionales de centro y de aula no parecen ser entendidas como un proceso dinámico e interactivo, sino como algo estático y unidireccional, lo que dificulta poder establecer las condiciones necesarias para poder prevenirlos. Desde la Psicología Social, esta situación podría entenderse como una consecuencia del “error fundamental de atribución” que hace referencia a la tendencia de las personas a sobreestimar los factores personales de los actores de una situación y a subestimar los factores situacionales al situarse como observadores (Ross, 1977).

Sin embargo, desde los Departamentos de Orientación educativa, tenemos la obligación de intentar plantear la ayuda necesaria para que los docentes consigan ir progresivamente cambiando sus concepciones a través de su participación en prácticas diferentes. De esta forma, se podrán generar condiciones óptimas para favorecer el aprendizaje de los alumnos.

A su vez, los medios de comunicación han contribuido a generar una imagen sesgada de la convivencia, al difundir noticias relacionadas con dicha problemática en los centros (como el acoso escolar) centrando la convivencia positiva en la mera ausencia de conflictos.

Si compartimos la idea de que la educación debe contribuir a desarrollar la competencia social y ciudadana, la convivencia no se puede concebir y lograr únicamente mediante la evitación de comportamientos antisociales sino ayudando a los alumnos y alumnas a desarrollar comportamientos prosociales (Martín, 2015). Partimos por tanto, de un concepto más amplio de convivencia, que entiende la convivencia positiva como un “modo de vivir en relación o interrelación con otros en el cual, se respeta y considera las características y diferencias individuales de las personas involucradas, independientemente de sus roles y funciones” (Benites, 2011, p. 145). Para ello, parece indispensable una escuela en la que se establezcan estructuras de participación y relaciones interpersonales e institucionales democráticas, así como una distribución equitativa del poder y de los recursos (Carvajal, 2015). Una escuela que priorice el afecto positivo, la comunicación y la cooperación, ya que facilita el establecimiento de un clima de convivencia y favorece el aprendizaje (Puig Rovira, 2003).

En el presente trabajo, entendemos por clima de convivencia la percepción general que tienen los miembros de un grupo (alumnado y profesor) respecto a los tipos de interacción que se producen entre ellos (alumno-alumno, alumno-profesor y profesor alumno) en la clase (Eliff y Huertas, 2015).

Al tratarse de un fenómeno no observable directamente, debemos analizarlo a través de la selección de indicadores que nos ayuden a sistematizarlo. En este caso, por su grado de influencia en la literatura científica y porque permite organizar la complejidad del clima de aula de una forma estructurada partiendo de la relación docente-alumnado, se han seleccionado aquellos que se presentan a continuación:

Elementos que influyen en el clima de aula	Indicadores	Fundamentación teórica
Organizativos	La distribución del espacio (facilitando interacciones y disminuyendo la probabilidad de distracción)	Fernández (2006)
	La gestión del tiempo (dedicada a las actividades, pausas y descansos)	
	La distribución del alumnado (favoreciendo la atención a la diversidad y la inclusión)	
	La creación de las normas (consensuadas con el alumnado, equilibradas, y con consecuencias)	
Relaciones interpersonales	Equidad de trato	Fernández (2006), Alonso-Tapia (2012)
	Afecto y apoyo emocional cercano	
	Comunicación asertiva	
	Estrategias de manejo de conflicto constructivas	
Estilo docente	Liderazgo democrático	Alonso-Tapia (2012); Fernández (2006); Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012); Simón, C. y Alonso-Tapia, J. (2016); Nicol, D. y McFarlane-Dick, D. (2006); Torrego, J.C. (2008).
	Feedback centrado en la persona y en el proceso	
	Tener en cuenta la perspectiva de los alumnos	
	Favorecer la participación	
	Fomentar la cooperación	
	Actuar según las variables que configuran el clima motivacional	
Curriculum	¿Qué y para qué?	Fernández (2006)

Tabla 1. Principales elementos que influyen en el clima de convivencia (Elaboración propia)

Dentro de dicho clima, también es necesario saber qué tipos de comportamiento favorecen la convivencia o la perjudican. Siguiendo a Gordillo, Rivera-Calcina y Gamero (2014), existirían conductas que interrumpen el estudio, que suponen una falta de responsabilidad del estudiante y que perturban las relaciones sociales. Por otro lado, las conductas prosociales, tendrían el efecto contrario: potenciarían la convivencia positiva. A pesar de que no existe un consenso sobre su categorización, las que se encuentran con más frecuencia en la literatura científica son la ayuda, la cooperación, la escucha profunda, la empatía, la valorización positiva del otro, consolar al otro, defender a alguien o compartir con otros (Benites, 2011; Brownell, Svetlova y Nichols, 2009; Roche-Olivar, 2004).

2.2 Autorregulación del aprendizaje

Hacer posible que las personas consigan aprender de forma intencional y efectiva y sigan haciéndolo de forma autónoma durante todo su desarrollo personal implica ayudarles a saber planificar qué quieren aprender, qué recursos necesitan para conseguirlo, y cómo lograrlo, es decir, enseñarles a aprender a aprender.

Como señala Coll (2013), existiría una multiplicidad de agentes y contextos educativos con y en los que se podría ir desarrollando la misma, pero en el presente trabajo situamos a la escuela como entidad privilegiada para conseguirlo ya que debe garantizar su cumplimiento al término de la etapa de escolarización obligatoria.

En la base de la competencia de aprender a aprender está el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje, por la que entendemos “el control que el sujeto realiza sobre sus pensamientos, acciones, emociones y motivación a través de estrategias personales para alcanzar los objetivos que ha establecido” (Panadero y Alonso-Tapia, 2014a, p. 450-451). Se trata de algo que influye positivamente sobre la motivación y el rendimiento de los alumnos así como sobre el uso de estrategias de aprendizaje (motivacionales, cognitivas y metacognitivas) (Dignath, Büttner y Langfeldt, 2008).

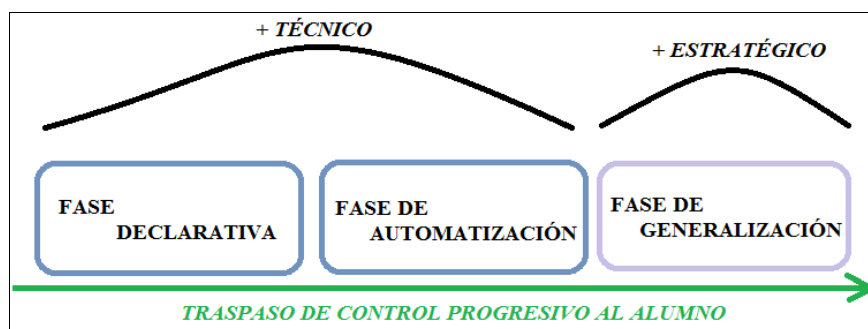
El modelo más comprehensivo y desarrollado en la actualidad en este sentido es el que propone Zimmerman en torno a tres fases cíclicas (planificación, ejecución y autorreflexión) y tiene en cuenta tanto procesos cognitivos como emocionales y motivacionales (Panadero y Alonso-Tapia, 2014a; Zimmerman y Moylan, 2009). Además, como recogen Panadero (2017) y el propio Zimmerman (2013), esta teoría tiene un sólido apoyo empírico.

Finalmente, según el meta-análisis realizado por Dignath, Büttner y Langfeldt (2008), las intervenciones destinadas a alumnos de Educación Primaria que están basadas en teorías socio-cognitivas, como la de Zimmerman, tendrían más probabilidad de éxito que si se basan en teorías meta-cognitivas, ya que se ajustarían mejor a las necesidades del desarrollo evolutivo de los alumnos.

Pero ¿en qué consisten las fases que propone Zimmerman? Y ¿cómo debería instruirse la autorregulación del aprendizaje?

En primer lugar, según Paris y Paris (2001), es necesario instruirla de forma contextualizada, es decir, que pueda trabajarse a través de actividades, no mediante instrucción directa. También hay que tener cuenta que deberemos ir estableciendo un traspaso progresivo de control y de responsabilidad del profesor a los alumnos (Coll, Onrubia y Mauri, 2008). Habría que ir potenciando su autonomía y ayudándoles a planificar, supervisar y evaluar su aprendizaje. Primeramente, los alumnos necesitarían instrucciones detalladas de la secuencia de acciones que deberían llevar a cabo. Gracias a la técnica de modelado, podrían ir aprendiendo a analizar propios comportamientos y a regularlos (fase declarativa) (Pozo y Postigo, 2000).

A continuación, convendría darles la oportunidad de tener suficientes ocasiones de práctica (fase de automatización) para finalmente establecer actividades que implicasen estrategias implícitas que nos ayuden a evaluar su transferencia (fase de generalización) hasta que les traspasemos por completo el control y la responsabilidad de su aprendizaje (fase de transferencia de control) (Paris y Paris, 2001; Pozo y Postigo, 2000).



Esquema 3. Tipos de entrenamiento y fases

Toda esta planificación debería hacerse teniendo en cuenta los elementos que configuran el clima motivacional del aula y aquellas variables que influyen en las fases de la autorregulación tal y como la concibe Zimmerman (Alonso-Tapia, 2012; Panadero y Alonso-Tapia, 2014a).

a) Fase de planificación

La fase de planificación consiste en analizar la tarea o situación, establecer los objetivos y elaborar la estrategia para conseguirlos, valorando la probabilidad de tener éxito en su consecución (Panadero y Alonso-Tapia, 2014a). Durante este proceso, influyen diversas variables a tener en cuenta que propician y sostienen la motivación por realizar la tarea: las expectativas de auto-eficacia, las expectativas de resultado, el valor de la tarea, el interés y la orientación a metas (Panadero y Alonso-Tapia, 2014a).

En consecuencia, el docente debería dirigir la actividad despertando interés por la tarea, dejar que los alumnos eligiesen sus objetivos (qué y por qué), si fuese posible también los materiales para lograrlo (el “cómo”) y ayudarles a planificar estrategias para que puedan manejar el “cuándo”, la sensación de control y, por ende, el valor de la tarea (Huertas y Montero, 2003). Asimismo, el nivel de la tarea deberá ser medio para intentar conseguir que aumenten sus expectativas de auto-eficacia.

También sería necesario planificar pausas durante las tres fases, de forma que se pueda ayudar a los alumnos a reflexionar sobre el proceso que están llevando a cabo y a irlo interiorizando. Para ello, el docente debería actuar como modelo que verbaliza en voz alta lo que va pensando (por ejemplo, “¿qué me gustaría conseguir cambiar?”).

b) Fase de ejecución

La fase de ejecución implica auto-observarse para poder tomar conciencia de cómo estamos haciendo lo que se había planificado y, en caso de ser necesario, modificar y ajustar nuestra conducta con la intención de acercarnos más al objetivo inicial (Panadero y Alonso-Tapia, 2014a). Esta auto-observación implica supervisarse regularmente y los auto-registros (como los guiones de auto-evaluación) pueden ayudarnos a llevar a cabo este proceso.

A su vez, durante esta fase, necesitaremos ir auto-controlándonos, mantener la concentración, lo que requiere tener en cuenta la interiorización y el uso de estrategias metacognitivas (como por ejemplo, las auto-instrucciones) y de estrategias motivacionales

(como por ejemplo, los mensajes de recuerdo de la meta o los auto-elogios).

También sería idóneo que se propiciase que los alumnos fuesen recordando sus propias metas, modelando las auto-instrucciones, los auto-refuerzos y las formas y momentos en los que es necesario pedir ayuda, ya que todo ello puede contribuir a aumentar la probabilidad de mantener la volición durante la tarea (Panadero y Alonso-Tapia, 2014a).

c) Fase de auto-reflexión

La fase de auto-reflexión consiste en valorar la actuación realizada, es decir, en auto-evaluarse explicando por qué se han obtenido los resultados (Panadero y Alonso-Tapia, 2014a). En este sentido, es importante que los alumnos vayan aprendiendo a realizar atribuciones adecuadas para conseguir auto-juicios ajustados, que influyan positivamente en su motivación y en su capacidad de autorregulación futura (Panadero y Alonso-Tapia, 2014a). Tenemos que ayudarles a atribuir las causas de su rendimiento a su esfuerzo y al uso de estrategias adecuadas, cuando así lo hayan demostrado, y también corregirles cuando oigamos que realizan atribuciones erróneas.

Los guiones que servían de apoyo al proceso de supervisión pueden ser nuevamente útiles si ajustamos las preguntas (ej: ¿He conseguido mi objetivo? ¿Por qué?). A su vez, podrían favorecer que los alumnos fuesen explicitando su proceso atribucional, lo que nos permitiría moldearlo a través de las retroalimentaciones hacia atribuciones internas, estables y controlables (Huertas y Montero, 2003). Finalmente, no debemos olvidar modelar el auto-refuerzo, proceso indispensable para poder reactivar el ciclo de fases que propone Zimmerman (Panadero y Alonso-Tapia, 2014a).

En todas estas etapas, también es necesario controlar los procesos atencionales y emocionales. Esto podría realizarse modelando situaciones en las que, por ejemplo, uno empieza a ponerse nervioso, de forma que los alumnos puedan aprender cómo actuar al respecto para recuperar la atención o la relajación. Las auto-instrucciones pasan a ser una parte fundamental del proceso de modelado, pero también lo serían el conocimiento de

estrategias que nos permitan auto-regular nuestras emociones (por ejemplo, la respiración profunda). Estas últimas, deberían enseñarse a lo largo del transcurso escolar, en todo espacio y tiempo educativo y dando la posibilidad de poder tener oportunidades de práctica en el transcurso de diversas asignaturas o espacios educativos del centro (en el patio, en asignaturas extraescolares...).

d) La retroalimentación: clave en el proceso de autorregulación

La retroalimentación es un elemento esencial para ayudar al alumno a ir desarrollando la auto-regulación del aprendizaje. En este trabajo, se entiende como los mensajes que el docente o los iguales le envían al alumno y que puede contribuir a una disminución entre la distancia de la zona de desarrollo real y próximo del alumno durante todo espacio y tiempo educativo, además de influir en la forma en la que se representa a sí mismo como aprendiz y en las metas que se espera que alcance (Nicol y McFarlane-Dick, 2006). Pero, además, si les enseñamos a los alumnos cómo darle una retroalimentación adecuada a otras personas y les ayudamos a ponerlo en práctica, estaremos favoreciendo que sepan buscar información para poder ajustar su aprendizaje y fomentaremos el desarrollo del perspectivismo (Nicol y McFarlane-Dick, 2006).

Inevitablemente, este proceso requiere generar espacios de heterorregulación, de co-regulación y de auto-regulación, de forma que se pueda ir progresivamente traspasando el control y la responsabilidad del aprendizaje al alumno (Martín y Moreno, 2006).

Según indica la literatura científica, la retroalimentación más adecuada parece ser aquella que orienta al alumno al proceso y a la tarea, que implica esfuerzo cognitivo, y que le informa al alumno sobre el punto en que se encuentra en la actualidad respecto a su meta o al estándar esperado (las fortalezas y las debilidades de lo realizado hasta ahora), que le dice hacia dónde debe dirigirse y cómo hacerlo (Nicol y McFarlane-Dick, 2006). Es importante proporcionarla con frecuencia, de forma inmediata a la evaluación, en un tono no autoritario, recoger cómo se ha representado el lector la tarea y darle al alumno la posibilidad de contestar para poder

obtener información sobre la decodificación y comprensión del mismo (Nicol y McFarlane-Dick, 2006; William, 2011;).

2.3 El proceso de asesoramiento

Un proceso de asesoramiento psicopedagógico puede entenderse como un proceso de construcción conjunta de soluciones ante las dificultades o las demandas que se presentan y cuyo objetivo último sería facilitar el establecimiento de las condiciones necesarias para facilitar cambios en las concepciones y/o en las prácticas de los docentes (Solé y Martín, 2011).

La reflexión sobre la propia acción educativa sería, por tanto, una vía que nos puede acercar más a dicho objetivo, por lo que en la presente propuesta de intervención, se intentará ayudar a la tutora a promover la reflexión sobre su acción educativa para mejorar su desempeño profesional (Schön, 1994).

Con dicho fin, se intentará establecer un asesoramiento de carácter colaborativo, lo que según Sánchez (2000), implica abordar y resolver las dificultades distribuyendo la responsabilidad entre asesor y asesorado de forma que el éxito de la intervención sea la consecuencia de la actuación conjunta de ambos. Pero no debe asumirse que esta situación idílica se podrá llevar a cabo, ya que las diferencias ideológicas entre asesor y asesorado tanto en la forma de representarse los procesos de enseñanza-aprendizaje, como de entender la atención a la diversidad y el asesoramiento psicopedagógico pueden ser distales (Echeita y Rodríguez, 2005). Será necesario ir explorando y examinando las concepciones de cada agente educativo y estableciendo significados compartidos así como procesos de explicitación a través de la reflexión, que puedan repercutir progresivamente sobre cambios en las concepciones o en las prácticas instruccionales de los docentes (Martín y Solé, 2011).

3. Contextualización

La intervención se realizó en un colegio concertado de la Comunidad de Madrid, situado en un barrio popular de clase media, destinado a alumnos entre los 3 y los 18 años y que, a día de hoy, asume la educación como un importante elemento compensador de las desigualdades sociales.

El centro, pertenece a una institución independiente de carácter laico que promueve la calidad educativa para todos los alumnos, asumiendo por tanto, la atención a la diversidad como un objetivo prioritario. Es considerado un centro preferente para niños con trastorno del Espectro Autista (TEA) y alberga aproximadamente 1250 alumnos y alumnas repartidos en 36 unidades, de las cuales 12 corresponden a la etapa de Educación Primaria. Las familias del alumnado del centro tienen un nivel sociocultural medio-bajo y un 10% de todas ellas son de origen inmigrante.

Se trata de un colegio basado en una pedagogía progresista, pluralista y crítica de la realidad socio-política que fundamenta sus prácticas de enseñanza-aprendizaje en el constructivismo y que considera fundamental la participación y gestión democrática del centro por parte de toda la comunidad educativa.

Los profesores, las familias y los alumnos tienen la costumbre de que se oigan sus voces en el centro, algo que beneficia la inclusión, la motivación y el sentimiento de comunidad educativa en el centro.

En lo que respecta al D.O., está compuesto por tres orientadores (de los cuales uno es el coordinador del D.O, cinco son profesoras de Pedagogía Terapéutica y dos son integradores sociales) que tienen delimitados sus campos de trabajo divididos por niveles escolares. Desde el centro, se concibe su función como una pieza esencial para contribuir a atender la diversidad de necesidades educativas del alumnado, de forma que todos los alumnos sin excepción puedan desarrollarse hasta el máximo de sus posibilidades y aprendan a convivir, pensar y a ser personas.

Por otro lado, para esta intervención, es importante resaltar el hecho de que el proyecto educativo del centro recoge entre sus objetivos prioritarios la competencia de aprender a aprender y la competencia social y ciudadana.

La intervención se llevó a cabo en el grupo de 6º C de Primaria, que está compuesto por 26 alumnos (17 chicas y 9 chicos) de edades comprendidas entre los 11 y los 12 años de los cuales 3 actualmente tienen un dictamen. A partir de 4º de Educación Primaria se mezcla a los alumnos por clases para favorecer su integración por lo que al comenzar 6º de Primaria el alumnado nunca había estado previamente con todos los compañeros de su clase en un mismo grupo.

A continuación, se presentan los participantes de la intervención:

Participantes		Nº
Equipo docente	-La tutora (y profesora de Arts, Matemáticas y Lengua)	1
	-La profesora de Inglés	1
	-La especialista de Inglés	1
	-La profesora de Ciencias Naturales y Proyectos	1
	-El profesor de Educación Física	1
	-El profesor de Música	1
D.O	-Profesora de pedagogía terapéutica	1
	-Integradora social	1
Alumnos y alumnas	-Con dictamen	3
	-Sin Dictamen	23

Tabla 2. Agentes educativos que formaron parte de la intervención

Del equipo docente, se ha requerido una implicación más activa por parte de la tutora ya que se trataba de la profesora de referencia y la que más horas de docencia tenía con el grupo, por lo que había más posibilidades de que pudiese ejercer influencia educativa sobre los alumnos. La tutora estaba realizando una sustitución y era su segundo año de docencia, por lo que se la considera una profesora novel.

Finalmente, es necesario saber que paralelamente a esta intervención, el D.O. realizó cinco sesiones de habilidades sociales con el grupo de 6º C.

4. Objetivos de la intervención

1. Contribuir a mejorar el clima de convivencia en el aula a través del desarrollo de la autorregulación del aprendizaje de los alumnos.
2. Ayudar a que los alumnos desarrollen la auto-regulación del aprendizaje.
3. Ayudar a que la profesora comprenda la relevancia del desarrollo de la auto-regulación del aprendizaje para mejorar la convivencia del aula y favorecer que lo incorpore a su práctica.
4. Evaluar el efecto de la intervención tanto sobre los alumnos como sobre la profesora.
5. Establecer las condiciones para que la intervención tenga continuidad en el centro el año siguiente.

5. Desarrollo de la intervención

La intervención que aquí se presenta constó fundamentalmente de tres fases: una **fase de evaluación inicial**, para intentar establecer una hipótesis del origen y del mantenimiento de problema, una **fase de asesoramiento y de planificación** con la tutora de las sesiones con el grupo clase, y finalmente, **una fase de evaluación final** de la eficacia y de las limitaciones de la intervención, con el objetivo de valorar el efecto de la misma y de establecer mejoras para el futuro.

A continuación, en la Tabla 3, se presenta un breve cronograma que recoge las actuaciones llevadas a cabo en cada fase y las técnicas de recogida de datos empleadas.

5.1 Fase de evaluación inicial y de negociación de la demanda

Esta fase tuvo lugar entre el final del primer trimestre y el inicio del segundo trimestre. Tras haber constatado que las prácticas de numerosos docentes del centro no tenían en cuenta el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje de sus alumnos y que las demandas relacionadas con problemas de convivencia eran frecuentes, se propuso realizar una intervención que ayudase a mejorar el clima de convivencia de un grupo de Primaria. El D.O. me señaló varias clases disruptivas en las que el profesorado atribuía las causas de la misma al alumnado y finalmente se optó por 6º C, por la predisposición que la tutora manifestaba

por aprender.

Se presentó la propuesta de intervención al profesorado de 6º C y al coordinador de etapa como un proceso innovador que podía beneficiar una mejora del clima de convivencia en el aula gracias a favorecer el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje de los alumnos. Se intentó reconvertir una demanda de enfoque más clínico en una de carácter más preventivo-constructivo poniendo el foco inicialmente en el alumnado para progresivamente establecer una relación de confianza con el profesorado que permitiese establecer procesos de reflexión conjunta que favoreciesen la consideración del espectro de variables e interacciones que influyen en el clima de convivencia y que repercutiesen sobre cambios en sus prácticas.

Fecha	Actuación	Técnicas de recogida de datos
FASE 1: EVALUACIÓN INICIAL Y NEGOCIACIÓN DE LA DEMANDA		
Diciembre	Reunión con la tutora, el coordinador de ciclo, la orientadora y el profesorado para presentar el proyecto de intervención	Entrevista semi-estructuradas con el profesorado con la tutora -Análisis del sociograma de Noviembre 2016 -Observaciones en aula -Preguntas iniciales a los alumnos
Diciembre	Asistencia a la Junta de Evaluación del primer trimestre	
Enero	Observaciones iniciales en todas las asignaturas	
Enero-Feb.	Entrevistas con el profesorado	
Febrero	Evaluación de la percepción de los alumnos sobre la convivencia en su aula, de la atribución de sus causas y de conocimientos previos sobre lo que es la convivencia	
FASE 2: DESARROLLO		
Febrero	Sesión 1: Motivando al alumnado para mejorar la convivencia de su aula con el apoyo de la película de Mulán	-Observaciones en aula -Registro de las reuniones y las conversaciones informales con la tutora
Febrero	Sesión 2: Re-definiendo la convivencia y tomando conciencia de nuestros objetivos de cambio	
Marzo	Sesión 3: Concretando nuestras metas	
Marzo	Sesión 4: Concretando nuestras estrategias	
Marzo	Cumplimentación de los guiones de ayuda al proceso de supervisión (clase de Lengua)	
Abril	Sesión 5: Evaluándonos y recibiendo feedback Cumplimentación de los guiones de ayuda al proceso de supervisión (clase de E.F)	
Mayo	Sesión 6: Compartiendo nuestras estrategias y concretando nuevamente nuestras metas	
Mayo	Sesión 7: Aprendiendo cómo dar un buen feedback	
FASE 3: LA EVALUACIÓN FINAL		
Junio	Sesión 8: Devolviendo feedback a nuestros compañeros y evaluando el proyecto de intervención	-Observaciones en aula -Entrevista semi-estructurada con la tutora -Cuestionario de evaluación (alumnado) -Grupo de discusión (alumnado) -Una prueba de transferencia

Tabla 3. Cronograma de las actuaciones de la intervención

En primer lugar, se planteó una reunión con la tutora, el coordinador de ciclo, la orientadora de quinto y sexto de Primaria y con el resto de docentes de 6º C (de los que finalmente sólo pudo asistir la profesora de ciencias sociales y naturales) en donde se intentó que percibieran la utilidad de la intervención para su desempeño docente. A continuación, se llevó a cabo una primera reunión con la tutora para negociar los objetivos de la intervención y su temporalización aproximada y se asistió a la Junta de Evaluación del primer trimestre en donde la tutora describió al grupo como “participativo, con buena disposición al trabajo pero muy impulsivo”.

Para terminar, se intentó recoger el mayor número de información a través de diversas técnicas de recogida de datos. Esto me ayudaría a llevar a cabo un proceso de evaluación del clima de convivencia del aula y de reflexión sobre las variables que podían explicar el origen y el mantenimiento del problema. En concreto, me planteé las siguientes preguntas:

- ¿Cómo es el clima de convivencia del 6ºC?
- ¿Qué variables pueden estar perjudicando el clima de convivencia de 6º C?
- ¿Qué tipos de conductas que favorecen la convivencia ocurren con más frecuencia?
- ¿Qué tipos de conductas que perjudican la convivencia ocurren con más frecuencia?
- ¿Bajo qué circunstancias ocurren? (cómo/dónde/cuándo/por qué)
- ¿Qué variables podrían estar manteniendo los distintos tipos de conflicto?

Siguiendo la categorización de León y Montero (2003), se llevaron a cabo **observaciones participantes en el aula** en el 50 % de todas las asignaturas y en las transiciones de las mismas porque se consideraba que la conducta y el aprendizaje de las personas dependía en gran medida de su interacción con el contexto inmediato. Para ello, se estructuró un código de registro observacional dividido por categorías que recogía indicadores del clima de convivencia del aula y que permitía guiar las observaciones centrándolas en las interacciones docente -alumno, alumno-docente y alumno-alumno así como en los comportamientos que favorecían o perjudicaban la convivencia en el aula y registrarlas en un cuaderno de campo (Anexo I).

En segundo lugar, se intentó llevar a cabo **entrevistas semi-estructuradas** con todos los docentes titulares del grupo de 6ºC con la intención de intentar obtener información sobre su

percepción del clima de convivencia en el aula, de ampliar la información obtenida y de contrastarla. Sin embargo, por limitaciones en la disponibilidad de los docentes sólo pudieron acordarse entrevistas con la tutora, la profesora especialista en Inglés, la profesora de Inglés y el profesor de Educación Física (Anexo II). De forma más específica, se intentó explorar la percepción del profesorado sobre el clima de convivencia de 6º C, la existencia de conflictos en el aula, sus concepciones sobre el origen y el mantenimiento de los mismos, las soluciones intentadas y su percepción de la eficacia las estrategias de resolución de conflictos.

A su vez, se aprovecharon los momentos dentro de la clase para analizar **las normas del aula**, que habían sido redactadas y expuestas en una cartulina. Se aprovechó la entrevista inicial con la tutora para explorar entre quiénes y cómo se había decidido las normas (Anexo III).

En tercer lugar, se analizó el **sociograma** que aplicó el D.O. en Noviembre de 2016, una acción que tiene costumbre de realizar cada año durante el primer trimestre. Con ello, se buscaba intentar ampliar la visión sobre el clima de clase y las interacciones entre los alumnos de 6º C. La información recogida reflejaba lo mismo que se podía observar en el aula, por lo que se consideró oportuno preguntarle a la tutora sobre la utilidad y el uso que le daba al mismo.

Por último, se consideró imprescindible conocer **la percepción del clima de convivencia de los alumnos**, ya que según Larripa y Erausquin (2010) las voces de los alumnos también formarían parte del sistema de actividad del aula y, por tanto, conviene examinarlas si se pretende obtener una visión más completa. Se plantearon breves preguntas para examinar sus conocimientos previos sobre lo que entendían por convivencia y su valoración de la convivencia de 6º C. Todo ello, me permitía ampliar la recogida de información y poder triangularla.

Los resultados de la fase de evaluación inicial indicaron que los profesores entrevistados percibían el clima de convivencia de 6º C de distintas maneras:

-“El clima en general...pues son caóticos y ruidosos, yo creo que viene del cole porque aquí no se les pide que estén sentados, hay muchos niños en clase (si lo comparo con otro colegio en el que estuve) [...] yo creo que hay problemas internos que a lo mejor han ido pasando, han ido pasando...que realmente tienen un inicio y algunos niños que tienen un cartel, que están señalados porque antes ha pasado algo. El clima con ciertos niños no es bueno.” (Tutora de 6ºC)

-“It's a positive and fun atmosphere [...] very often it's a happy place to be and in general the kids are all friends, which is nice. They have friends and they support each other...and they also distract each other, so there's a fine line that they have not figured out yet.” (Especialista de inglés y profesora de arts de 6º C).

-“Para mí que un alumno sea un poco más disruptivo no es nada comparado con los conflictos que puedo encontrar en Bachillerato. Es verdad que tardan un poco más en sentarse y hay ciertas rutinas que no tienen muy interiorizadas. Tiran mucho de la cuerda hasta que ven que no pueden más. En general se llevan bien y se conocen mucho entre ellos y ¿qué ocurre? a veces son demasiado directos y se queman en seguida con el de al lado. En general entre ellos son muy niños, un poco picajosos [...]luego hay muchos elementos de “hacerse en vacío” sin ser consciente de querer hacérselo porque no conectan”. (Profesora de inglés de 6º C)

-“Es complicado, tienen muchas individualidades y muchos chavales con necesidades educativas a nivel social y... gestionar los aprendizajes con niños tan pequeños que a veces no entienden que cada uno tiene sus diferencias es complicado. Pero bueno también hay cosas positivas, aprenden muchísimo a ser solidarios...conlleva mucho para nosotros pero para ellos es muy rico. El objetivo de los aprendizajes tiene que cambiar y todos los profes tienen que entenderlo y a veces no es tan fácil “(Profesor de Educación Física)”

Estas informaciones reflejan que existen distintos tipos de clima de convivencia en cada asignatura, que dependen de la gestión de aula de los distintos profesores.

Respecto a los alumnos, las preguntas iniciales que exploraban su conocimiento sobre lo que entendían por convivencia, sobre cómo percibían la convivencia de su propia clase y sobre el proceso atribucional de la situación actual, indicó que la mayoría percibían la convivencia de su aula como buena y consideraban que se ayudaban unos a otros aunque algunos no fuesen amigos. Un pequeño grupo de alumnos reflejó la existencia de disrupción en su clase y atribuyó su origen al comportamiento de alumnos concretos.

La información recogida a través de las observaciones, de las entrevistas y del sociograma apoyaba lo que se había observado en el aula: El clima de convivencia era mejorable y aunque es cierto que se podían registrar numerosas conductas de ayuda, también se estaban dando situaciones de rechazo hacia tres alumnos de la clase. En las transiciones, los alumnos se desinhibían completamente y les costaba volver a centrarse. Sin embargo, el profesorado estaba muy

coordinado en las estrategias de manejo de conducta “cuenta atrás”, y “mano arriba”, a excepción de las clases de la tutora, en las que en muchas ocasiones, a la vez que se llevaba a cabo, hablaba con los alumnos, lo que contribuía a generar el efecto contrario al deseado.

Además, el clima motivacional era mejor en asignaturas como Ciencias Naturales o Educación Física, por el tipo de instrucción que se generaba. Estos docentes, intentaban captar la atención de los alumnos a través de actividades novedosas, exploraban los conocimientos previos de los alumnos y les evaluaban centrándose tanto en el proceso como en el producto, variables que según Alonso-Tapia (2012) favorecerían el clima motivacional del aula. Esto repercutía sobre una disminución en el número de conductas perjudiciales para la convivencia de la clase.

A continuación, se presenta una tabla que recoge los resultados de esta primera fase de evaluación inicial y que ayudan a establecer hipótesis sobre el origen y el mantenimiento de la disrupción en las clases de la tutora :

Factores	Motivos
ORGANIZATIVOS	
Estructura y disposición física de los grupos	Todos los grupos tienen a un mínimo de dos personas que están de espaldas a la pizarra, el espacio en el que la tutora suele instruir la clase, algo que dificulta poder prestar atención y beneficiarse del apoyo visual. Por otro lado, la organización de los grupos contribuye a que se visibilice que A., una de las alumnas más rechazadas de la clase esté en medio de los reproches y sea convertida más fácilmente en un foco de atención.
Las gestión de transiciones entre clases	Cuando empiezan la clase tardan en sentarse, estar en silencio y prestar atención para comenzar a aprender → hablar con los alumnos de cosas que nos quieren contar mientras intentamos que se sienten refuerza que cuando la profesora en clase vayan a hablar con ella en lugar de sentarse.
La ausencia de consecuencias claras y consensuadas respecto a las normas	La tutora verbalizó en la entrevista que intentaron consensuar consecuencias pero que eran muy duros con las elecciones que tomaban y que finalmente no se llegó a cerrar ninguna. Esto supone un problema ya que no existen consecuencias claras para cada tipo de comportamiento. Algo positivo es que las normas era equilibradas y fueron consensuadas con los alumnos.
No moverse durante el proceso de instrucción-aprendizaje	La tutora se sitúa al lado de la pizarra para explicar, modelar o corregir distintos aprendizajes. Al no moverse, dificulta que algunos alumnos mantengan la atención durante el proceso de instrucción-aprendizaje y comiencen a hablar o se distraigan.
RELACIONES INTERPERSONALES	
Tipo de comunicación alumno-docente	En ocasiones, los alumnos se dirigen a la profesora sin tomar en serio permitiéndose realizar comentarios informales que sugieren que no la consideran completamente una figura de autoridad. Ej: Que sí...lo que tú digas. La ausencia de una consecuencia clara más allá de una reflexión les sigue animando a 2 alumnos concretos a hacerlo.
Tipo de comunicación alumno-alumno	→ 8 alumnos, muestran una comunicación agresiva directa e indirecta hacia 2 de los alumnos más rechazados de la clase , mandándoles callar en cuanto comentan algo en el aula de manera agresiva y saltando a la primera que comenta algo sin pedir la vez, una reacción no sucede cuando otros alumnos hablan en voz alta. Ej: “J que te calles, que eres un pesado”; “shh, J.”, “J., tío..”. La ausencia de respuesta por parte de la profesora es intermitente, en ocasiones interviene “Vale ya...nos callamos todos”, y en otras hay una ausencia de consecuencia que contribuye a que lo sigan haciendo. A su vez esto puede llevar a: → Agresiones indirectas de un grupo de alumnos hacia este alumno en concreto. Ej: “Un día dijiste que te ibas del grupo, pues vete”, “Es que siempre molestas”.

ESTILO DOCENTE	
Las concepciones de la tutora	La tutora atribuye las causas de la disrupción al alumnado: “son caóticos y ruidosos”, “algunos no tienen autocontrol o quieren llamar la atención”, al historial de algunos alumnos en su paso por el colegio y a la influencia del estilo educativo familiar, lo que según cree ha hecho que estén estigmatizados. Esto limita la capacidad de reflexión sobre cómo su propia actuación en las dinámicas de aula, lo que puede contribuir al surgimiento y al mantenimiento de conductas disruptivas.
Instrucción tradicional	La ausencia de novedad y de estimulación de conocimientos previos contribuyen a que la motivación del alumnado pueda disminuir durante el proceso de enseñanza-aprendizaje . → Caminar por el aula sin permiso: Se lleva a cabo sobre todo al inicio y al final de las clases por N. y D. y no había consecuencia, sólo una instrucción verbal que no terminaban cumpliendo. Ej: “¿por qué tengo 20 personas alrededor? sentaros” → Hacer ruidos durante la clase (tamborilear con los dedos, canta, silba etc): Lo hacen 3 alumnos en concreto sobre todo durante el desarrollo de las sesiones, por aburrimiento o por la necesidad de autorregularse emocionalmente. No había una consecuencia, sólo una llamada de atención “¿quién canta?”. Esto contribuía a una disminución temporal del ruido que luego regresaba.
Tipo de estrategias de gestión de la disrupción	→ Hablar sin permiso con otro(a) compañero(a): Las estrategias de manejo de conducta utilizadas se basan en intentar razonar con ellos (“levantad la mano y voy, pero dejad de llamarme”), mostrar enfado mediante la conducta no verbal, utilizar el humor (“el que me vuelva a decir espera mañana trae una pera”) y si no funcionaba, realizar la estrategia de “la cuenta atrás” o de “levantar la mano indefinidamente” para lograr silencio. Si todas ellas no surgían efecto, la tutora optaba por utilizar la amenaza “Os añadido un minuto más por no callaros...” pero en ningún caso había una consecuencia clara para cada tipo de conducta.
Contestar a preguntas de alumnos que no levantan la mano o que se levantan sin permiso para hablar con la profesora	Contestar a preguntas de alumnos que no levantan la mano, que se levantan sin permiso o que gritan refuerza que los alumnos sigan → Interrumpiendo, hablando sin tener la vez para hacerlo y levantándose sin permiso , algo que, además, incrementa el ruido general de la clase.
La retroalimentación escrita centrada en el producto	La retroalimentación generada oralmente está centrado en el proceso pero cuando genera de forma escrita, en general, evalúa el producto. Esto puede orientar sus metas al resultado versus al aprendizaje e incide negativamente en el clima motivacional del aula.

Tabla 4. Factores que podrían explicar el origen y el mantenimiento de los tipos de disrupción más frecuentes en el aula

Conductas	Indicadores		Motivos
Favorecen la convivencia	Ayuda	Pedir ayuda	En general, todos los alumnos piden material o ayuda cuando lo necesitan durante la realización de las tareas. La respuesta siempre es positiva.
		Ayudar espontáneamente (sin petición explícita)	C., L. y S. son con diferencia tres alumnas que ayudan espontáneamente a los demás. En Educación Física, se incrementan las conductas de ayuda espontánea por el tipo de actividades cooperativas que se proponen, un contexto en el que se observa a muchos niños de la clase ayudando incluso a aquellos que en otros contextos son rechazados.
	Cooperación		Se observaron conductas de cooperación de diverso tipo: -para regularse “¿A ver cuánto tiempo podemos estar sin hablar?” y pone el cronómetro. -para buscar un objeto perdido -cuando la actividad instruccional requería cooperación -cuando tenían que coordinarse entre grupos para utilizar el ordenador
	Consolar		Se observaron conductas de consuelo en Educación Física por 2 de las alumnas que ayudaban más en la clase espontáneamente.
	Defender a alguien/algo		Se observó cómo C., I., y N. intentaban autorregular el ruido de la clase (ej: “callaros” pero lo hacían gritando, mientras que A. y M. lo hacían asertivamente. En general, los alumnos se defendían entre ellos cuando pensaban que la profesora había hecho una atribución errónea sobre la conducta de un compañero.
	Valorizar al otro		Se observaron conductas de valorización del otro únicamente durante la devolución de los exámenes de Lengua. Ej. “V., ¿has oído? lo has hecho bien!”

Tabla 5. Conductas que favorecen la convivencia en el aula con más frecuencia o intensidad

5.2 Fase de planificación y desarrollo

Se llevó a cabo una primera reunión con la tutora para negociar los objetivos de la intervención y su temporalización. Dadas las limitaciones de tiempo, se le hizo una propuesta y ella podría aportar y negociar las modificaciones que considerase oportuno. Se le pidió que las sesiones las impartiese ella porque se consideró que, como indica Schön (1994), experimentando la práctica y reflexionando después de la misma sobre la acción, habría más probabilidad de que considerase la intervención como una herramienta adecuada para mejorar la convivencia de su aula y ayudaría a poder darle continuidad en el futuro.

El acuerdo se concretó en llevar a cabo una sesión de planificación y de asesoramiento con la tutora a la semana de 11h00 a 11h30 (que la tutora cedía de su tiempo libre) y ocho sesiones de grupo de entre 1h y 1h30 de Febrero a Junio. Ella se encargó de informar a las familias de los objetivos de la intervención.

Las fechas de las sesiones de grupo no se cerraron para permitir que la tutora pudiese ajustarse mejor a las necesidades curriculares de sus alumnos, pero se estimó que se harían cada 15 días. Durante estos meses, yo iría llevando a cabo registros observacionales de supervisión en el 50 % de las clases de la tutora (Lengua, Matemáticas y Sociales), cada 15 días, y de las reuniones de planificación y de asesoramiento con la tutora o de las conversaciones informales. Durante la fase en la que los alumnos tenían que intentar cumplir sus metas, las observaciones aumentaron al 100% en las clases de la tutora para poder tener información suficiente y darle juntas feedback a todos los alumnos. También se realizaron observaciones en Educación Física, con el objetivo de observar la conducta de un alumno concreto que se había fijado metas para intentar cumplirlas en ese contexto.

Durante las sesiones de grupo, se intentaría motivar a los alumnos para que quisieran mejorar la convivencia de su aula e ir enseñándoles herramientas para hacerlo, que a la vez, les ayudarían a ser mejor aprendices. Siguiendo estos objetivos, se planteó un plan de desarrollo de la autorregulación de su aprendizaje, siguiendo el modelo cíclico de Zimmerman (Zimmerman y

Moylan, 2009) y centrándolo en la convivencia de su aula. La profesora iría ayudando a los alumnos a identificar metas individuales que ya favorecían la convivencia de su clase y que quisieran potenciar (por ejemplo, ayudar más a mis compañeros espontáneamente) y aquellas metas que perjudicaban la convivencia y que quisieran modificar para contribuir a mejorar la convivencia de 6ºC (por ejemplo, interrumpir menos en clase cuando mi profesora explica). A continuación, se les ayudó a concretar dos que fuesen prioritarias y, seguidamente, a aprender y elegir estrategias para conseguirlo, a supervisar el cumplimiento de las metas y evaluar las mismas.

Los guiones fueron la herramienta elegida para dar apoyo a este proceso de aprendizaje porque permitían guiar el proceso de aprendizaje del alumno, registrar su proceso de reflexión e ir ajustándose a las necesidades del mismo. También se tuvo en cuenta que los alumnos recibiesen retroalimentación por parte del docente y de los compañeros (tanto oral como escrita) con el objetivo de intentar favorecer el proceso de aprendizaje y de traspaso de control y que tuviesen suficientes oportunidades de práctica. Por último, se intentaría que llevasen a cabo una prueba de transferencia para examinar si realmente habían aprendido (Pozo y Postigo, 2000).

Por otro lado, las reuniones con la profesora se utilizarían tanto para planificar las sesiones con el grupo-clase como para asesorar a la profesora sobre cómo mejorar el clima de convivencia de su aula.

a) El trabajo con el grupo clase

En la primera sesión se intentó generar interés por la tarea seleccionando un video de la película de Mulán para analizar la convivencia que estaba llevando este personaje a cabo en el ejército (Anexo IV). La tutora consideró que podía ser una opción estimulante para ellos y adecuado a su edad. Además, esta elección permitía que los alumnos analizaran una situación externa, de las que no formaban parte, antes de analizar su propia convivencia, una análisis que engloba mayor dificultad. También se intentó que percibieran la utilidad de mejorar la convivencia para su grupo-

clase y de ser mejores aprendices para ir orientándoles al aprendizaje. Esto pudo reforzarse al llegar al análisis de su propia convivencia en la segunda sesión, siempre intentando partir de sus conocimientos previos (Anexo V) y promoviendo la actuación de la tutora como guía (Anexo VI). En esta fase, se resaltó el hecho de que la convivencia dependía de las dinámicas que se establecían entre la triada “yo-compañeros-docente”, lo que implicaba que todos debían que intentar cambiar o potenciar ciertos comportamientos para conseguir mejorar la convivencia de la clase (Anexo VII).

A partir de la tercera sesión, se fueron segmentando las fases que implicaban el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje para ayudarles a ir interiorizando cada una de ellas (la selección de una meta y su concreción, la selección de estrategias, la fase de supervisión y de evaluación) a través de la ayuda de los guiones y de la instrucción de la tutora.

Se les propuso elegir una meta que ya estuviesen llevando a cabo que favoreciese la convivencia y que quisieran potenciar y otra que estuviese perjudicando la convivencia y quisieran modificar, tras realizar una lluvia de ideas (Anexos VIII y XIX). El docente les daría un feedback escrito sobre la elección y la concreción de la misma que les ayudaría a saber si estaban realizando bien la tarea, a redefinir la meta en caso de que fuese necesario y posiblemente a aumentar sus expectativas de resultado (Anexos X y XI). Además, al proporcionar la posibilidad de elegir, mejorarían sus expectativas de auto-eficacia y estaríamos orientando la tarea hacia metas de aprendizaje (Elliff y Huertas, 2015).

En la siguiente sesión, se les ayudaría a ir aprendiendo y seleccionando estrategias adecuadas para conseguir sus metas. Para ello, se promovió la reflexión conjunta de alumnos que tenían metas semejantes, el modelado y guía de la profesora y la utilización del guion de aprendizaje (Anexo XII).

En la fase de supervisión, se contó con la ayuda de los alumnos que tenían asignados el rol de “secretarios” de forma que le recordasen a sus compañeros que debían supervisarse y para ayudarles en ese proceso, les dictaban preguntas de ayuda a la reflexión (Anexo XIII). Se estimó relevante que

pudiesen evaluarse en distintos contextos para hacerles comprender que el proceso de supervisión debía convertirse en un hábito y que requiere práctica lograr interiorizarlo. Por ello, se llevó a cabo la supervisión con la ayuda de las preguntas de reflexión una vez durante una clase de Lengua y otra durante la de Educación Física.

Por último, el día acordado y con ayuda de los guiones de evaluación y del modelado de la tutora, se irían evaluando y recibiendo una retroalimentación sobre su proceso de intento consecución de la meta sobre la selección y utilización de sus estrategias (Anexos XIV y XV). Para poder realizar todas estas observaciones en un periodo de 10 días, la tutora contó con mi ayuda y se solicitó también vía e-mail la del resto de docentes de 6º C. Se pidió que se fijaran durante las clases en aquellos alumnos que se habían fijado metas más difíciles de observar o que implicaban que surgiera un acontecimiento concreto para poder actuar (ej: defender más a la gente cuando se meten con ella).

Como era difícil realizar una devolución de la retroalimentación de su proceso de aprendizaje, uno a uno, teniendo a otros 25 alumnos esperando, se planteó una actividad estimulante desde el punto de vista motivacional que serviría para compartir con los compañeros las estrategias que algunos alumnos podían haber experimentado como útiles mientras la tutora iba dando retroalimentaciones individuales con la ayuda de mis observaciones. Tras recibir la misma, y siguiendo las indicaciones de Nico y McFarlane-Dick (2006), se dejaba la puerta abierta a que contestaran a la retroalimentación. La actividad que se propuso para intentar compaginar la devolución de la retroalimentación con un número tan elevado de alumnos, consistía en construir un cubo en el que tendrían que diseñar su identidad facial y acompañarlo de un bocadillo que simulaba que nuestro “cubo-alumno” compartía con el resto de la clase aquellas estrategias que había descubierto que les eran útiles (Anexo XVI). Se seleccionó dicha actividad porque a su vez permitía, promover la creatividad, situar a cada alumno como protagonista de la convivencia de su aula, aprender nuevas estrategias (a través de la lectura de las estrategias de otros compañeros) y

desmontar el cubo para trabajar el área y el volumen desde el área de matemáticas en el futuro próximo.

Finalmente, los alumnos tuvieron que retomar el proceso de fijarse metas o intentar seguir cumpliendo aquellas que se decidieron inicialmente, así como la selección de las estrategias. Sin embargo, esta vez lo hicieron de forma autónoma tras consensuar el día de la evaluación y los alumnos “secretarios” que les ayudarían de nuevo a supervisarse a lo largo de los diez días.

El siguiente paso fue intentar reflexionar con los alumnos sobre las características de un buen feedback. Para ello, se retomaron ejemplos relacionados con la película Mulán, de forma que se estimulase de nuevo la motivación del alumnado por la tarea (Anexo XVII). Se les planteó con el objetivo de que pudiesen actuar como profesores y darles una retroalimentación adecuada a sus compañeros porque “dando retroalimentaciones nosotros también aprendemos a saber qué información tenemos que buscar para mejorar y aprender”. En consecuencia, se le asignó a cada alumno otro compañero al que debería supervisar durante los diez días acordados antes de evaluarse y así poder darle una retroalimentación que le ayudase, siguiendo a Nicol-McFarlane-Dick (2006), a saber en qué punto se encontraba respecto a su meta, hacia dónde debía dirigirse y cómo hacerlo. Nuevamente, el proceso de modelado, de reflexión conjunta y de debate fue esencial para llegar a esta idea.

La intervención finalizó con una sesión de evaluación de la satisfacción del alumnado con respecto a la intervención pero, por cuestiones de tiempo, no pudo realizarse la devolución del feedback al compañero. En consecuencia, se le pidió a los alumnos realizarla al día siguiente, ya que se consideró prioritario poder evaluar el efecto de la intervención.

b) El proceso de asesoramiento docente

Las reuniones con la tutora implicaron la intercalación de procesos de planificación de las sesiones con el grupo-clase y de procesos de asesoramiento docente. No se logró una transferencia

progresiva del control de la intervención por las limitaciones temporales pero la tutora manifestó implicación y satisfacción durante la misma y fue realizando cambios metodológicos y de materiales en el diseño de las sesiones. Tampoco se logró que estableciera consecuencias a las normas que consensuó con el alumnado pero sí que llevara cambios en el manejo de conducta. Se observaron cambios significativos desde Marzo hasta mediados de Abril y, a continuación, se registró una fluctuación en la selección y la utilización de las mismas, según el nivel de estrés de la tutora. Por ejemplo, cuando ella manifestaba sentir mayor nivel de estrés, utilizaba más estrategias de tipo punitivo y lo hacía con mayor frecuencia.

En la siguiente tabla, se presentan los cambios registrados más significativos. Para ello, se parte del contraste del análisis entre lo que la tutora “decía que hacía” y lo que “yo veía que hacía”.

También se informa de las estrategias de asesoramiento empleadas:

Fecha	Situación inicial
Febrero	<p>Atribuye las diferencias en la disrupción en aula a “la confianza que tienen en los profesores” y la temporalización de los horarios “ Mi problema es que no tengo suficiente horas seguidas con ellos. Los martes intento decirles “libro encima de la mesa”, les explico 2 cosas y luego ya hacen las actividades”. También muestra desconocer lo que es la autorregulación del aprendizaje.</p> <p>→ Estrategia: Normalizar la situación: Le devolví a la tutora que a veces cometemos el error fundamental de atribución y que hay más cosas que ella no ha citado que hace bien, que ya las iremos viendo.</p> <p>→ Estrategia para conseguir una relación de confianza: Comentar con ella aspectos que se han observado en el aula sobre los alumnos de su clase.</p>

Fecha	Estrategias de asesoramiento utilizadas e indicadores de cambios conceptuales o sobre la práctica
Marzo	<p>→ Estrategia motivacional: Preguntar qué querría cambiar. ¿Qué te gustaría cambiar? -Interrumpir para hablar, hacer reír o llamar la atención -Hablar sin permiso con nuestro compañero ¿Qué podemos hacer nosotros para que dejen de interrumpir? Si cuando interrumpes yo te contesto, lo estamos reforzando para que vuelva a suceder. Es plantearte, de lo que yo hago ¿qué está aprendiendo él? ¿Qué crees que puedes hacer?</p> <p>→ Estrategia: Recordatorio del uso de refuerzo positivo: También podemos felicitar a los que siempre lo hacen bien.</p> <p>Indicador de cambio conceptual ← Me propone contarle a sus alumnos una meta que se ha propuesto como profesora. “Me he dado cuenta de que la gente interrumpe, y para ayudarlos a no interrumpir tengo que ignorar las manos que no estén levantadas y hacer caso a aquellos que sí que levantan la mano”</p> <p>Cambio observado en la práctica: -No contesta a las interrupciones espontáneas -No hablar mientras se lleva a cabo “la cuenta atrás” o “la mano arriba”</p> <p>¿Para qué sirve la evaluación? “Para saber cómo van ellos y si realmente van consiguiendo los objetivos,</p>

	<p>y si no lo consiguen poder cambiar algo...saber cómo lo explico o darles estrategias para que lo consigan...” →</p> <p>Estrategia: Ayudar a aprender. Le devuelvo que aparte también debe servir para facilitar que desarrollen la autorregulación del aprendizaje y le explico lo que es.</p> <p>¿Cómo sueles devolver tú un feedback cuando evalúas en Sociales o en Lengua o...?</p> <p>“Para que te voy a mentir, yo no les pongo comentarios, les pongo la nota y ya o “buen trabajo”, “buena organización”.</p> <p>→ Estrategia: Ayudar a aprender. Debatir las características de un buen feedback y utilización de modelado, para que ella practique con el feedback de los alumnos. Finalmente, reforzarla.</p> <hr/> <p>Indicador de cambio en la práctica ← “Hoy he hecho refuerzo positivo con Carmen, con Sabrina y con Lucía ¿lo has visto?”</p> <p>→ Estrategia: Felicitar por el proceso de cambio. Le devuelvo que por el hecho de haber puesto el foco en objetivos a cambiar para mejorar la convivencia ya se observan cambios (M. grita menos, a J. Le mandan menos callar, se ven más manos levantadas, P. hace menos ruidos....).</p> <p>→ Estrategia: Devolver información perciba la utilidad y la ayuda de la intervención. Según refleja lo escrito en el guion de aprendizaje, J. no consigue fijarse metas positivas, mientras que tiene una lista enorme de metas que perjudican la convivencia y quiere cambiar, un indicador de baja autoestima.</p> <hr/> <p>Cambio observado en la práctica docente:-Insistir a los alumnos en que vuelvan a su sitio cuando se levantan sin permiso para hablar con otras mesas.</p> <hr/> <p>→ Estrategia: Reforzar: La refuerzo, cuando me cuenta cómo han ido cambiando N. y P. desde principio de curso (menos llamadas de atención/más participativos), ayudándole a atribuir a los cambios que ha intentado facilitar ella como docente.</p> <hr/> <p>Indicador de consideración de la intervención como útil ← Cuenta que leyeron los guiones con la madre de S. en una tutoría porque creían que tenía la autoestima muy baja.</p> <hr/> <p>→ Estrategia: Felicitar ante la utilización de dinámicas instruccionales más estimulantes desde el punto de vista motivacional que la que normalmente utiliza. (Ej: la utilización del juego “pasapalabra” creado por los alumnos para reforzar aspectos gramaticales trabajados en el aula)</p> <hr/> <p>La tutora parece estresada, me cuenta que ayer tuvo como 6/7 problemas con alumnos en clase (Jaime llega tarde porque quiere, Claudia, la exclusión de Dani...).</p> <p>→ Estrategia: Ofrecer ayuda. Me ofrezco para ayudarlo asesorando con situaciones que crea que pueden ser difíciles de gestionar dentro del aula.</p> <hr/> <p>→ Estrategia: Reforzar y mostrarse comprensiva. La felicito por las retroalimentaciones que escribió para los alumnos y más sabiendo que es una época en la que estaba estresada.. Le explico que la idea es que en otras materias pueda ir llevando a cabo este tipo de retroalimentaciones para favorecer que sepan en qué han fallado, en qué punto están y hacia dónde deben dirigirse aunque soy consciente de que no puede ser siempre por cuestiones de falta de tiempo.</p>
Abril	<p>→ Estrategia: Ayudar a que supervise sus metas</p> <ul style="list-style-type: none"> -contestar menos a las manos arriba -reforzar más a los que hablan menos -que se levanten menos para venir a hablar ella (esta última se la fijó a raíz de sentirse agobiada con tantos alumnos paseándose por la clase con frecuencia por el aula para hablar con otros o para esperar para hablar con ella) <p>Indicador de cambio conceptual ← Me cuenta que en una exposición dice que le han dado ganas de decirle a la profesora “no contestes a las manos levantadas”.</p>
Mayo	<p>→ Estrategia: Preguntarle qué cosas le gustaría cambiar a partir de un esquema sobre las variables que influyen en el clima motivacional. Elige cambiar la forma de evaluar, en concreto las correcciones de Lengua que estima que son muy aburrida para los alumnos</p> <p>Indicador de consideración de la intervención como una herramienta útil ← Me dice que se está guardando los materiales que hemos ido utilizando para utilizarlos otro año</p>

Tabla 6. Cambios observados en la tutora y estrategias de asesoramiento empleadas.

5.3 Fase de evaluación final

Esta fase, se llevó a cabo durante los primeros quince días de Junio con el objetivo de poder valorar el efecto de la intervención. Se procedió a realizar:

-registros de las observaciones en aula a lo largo de quince días en el 50 % de las clases de Matemáticas, Lengua y Sociales de la tutora, para intentar contrastar cambios comportamentales a lo largo del curso;

-una sesión de evaluación de la intervención con el alumnado en la que se utilizó **un cuestionario de evaluación** (para explorar su valoración de la intervención, su nivel de satisfacción y posibles cambios en las concepciones relacionadas con la convivencia), **una prueba de transferencia** que me permitiese explorar si eran capaces de transferir su aprendizaje o dicho de otra manera, si habían aprendido, y **un grupo de discusión con el alumnado** para poder obtener más información sobre lo que habían aprendido y sobre su percepción del cambio (una información a la que no se podía acceder desde el cuestionario).

-una entrevista semi-estructurada con la tutora con el objetivo de contrastar posibles cambios en sus concepciones, su valoración y nivel de satisfacción con la intervención así como establecer mejoras para el futuro.

Por otro lado, con la intención de que la presente intervención sirviese como herramienta de trabajo para otros docentes del centro, se habló con el subdirector y coordinador pedagógico, la orientadora escolar de 5º y 6º de Primaria y el coordinador de Primaria. Se propuso establecer una reunión con los docentes de 5º y 6º para reflexionar conjuntamente y que pudiesen tener conocimiento de los beneficios de este tipo de intervención. También, se contactó con el representante de la comisión de convivencia del centro, que me invitó a su próxima reunión para intentar debatir su posible adaptación para 1º y 2º de la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O) y llevarlo a cabo desde el PAT. Finalmente, se propuso a través del D.O., aprovechar las reuniones anuales de los orientadores de los tres colegios de la fundación a la que pertenece el centro para

exponer proyecto de innovación, y así favorecer que otros centros pudiesen beneficiarse de la intervención. A día de hoy, se sigue esperando una respuesta en este sentido.

6. Resultados de la evaluación sobre el efecto de la intervención

a) Cambios en la gestión de la convivencia en el aula

A lo largo de la intervención, las observaciones en aula reflejaron cambios en la gestión de la convivencia en el aula que fueron muy significativos en las primeras tres semanas tras haber comenzado la tutora a establecer variaciones en las estrategias de manejo de conducta y los alumnos haber concretados sus metas. Así lo percibe también la tutora: “Es cierto que hubo ahí un periodo en el que se notó muchísimo el cambio...”.

Al mejorar la utilización de las estrategias de manejo de conducta, se registraron menos alumnos que interrumpían con preguntas sin levantar la mano o que gritaban espontáneamente en clase para llamar a la profesora. También, el hecho de haber puesto el foco en aspectos a mejorar para cada alumno y en los aspectos afectivos y comunicativos del aula, favoreció que los alumnos que hacían más ruidos en clase, disminuyeran la frecuencia de la realización de los mismos. También favoreció la disminución de las verbalizaciones que mandaban callar a los alumnos más rechazados del grupo o la regulación del ruido a través de una comunicación más asertiva.

Respecto a las conductas motoras que perjudicaban la convivencia, no se registró una disminución hasta que en Abril, la tutora decidió establecer cambios al manifestó sentirse agobiada tras observar con frecuencia a muchos alumnos levantarse y pasearse por su clase para hablar con otros alumnos o con ella. La experimentación de esta emoción junto con la reflexión sobre la acción durante las sesiones de asesoramiento, le ayudaron a tomar conciencia de la importancia de que disminuyesen las conductas motoras espontáneas de los alumnos para poder favorecer su aprendizaje. A partir de ese momento, la tutora comenzó a persistir más en las instrucciones verbales que indicaban a los alumnos que debían sentarse y se mantenía firme hasta que lo llevaran

a cabo.

Finalmente, no se logró que la tutora estableciese consecuencias claras y consensuadas respecto a las normas, una disminución en la gestión de las transiciones, cambios en el estilo comunicativo de los alumnos con la profesora y viceversa o en la forma de dar el feedback escrito.

b) Percepción de la tutora sobre el efecto de la intervención (Anexo XVIII)

La tutora valoró durante una entrevista final el proyecto de intervención, que sirvió para contrastar su percepción de los cambios con las variaciones observadas en la práctica. Percibió muy positivamente la intervención y su discurso sugiere que hubo:

-Aprendizaje: “Yo lo primero es que creo que he aprendido un montón... cosas que a lo mejor hago mal o que no me daba cuenta y eran contradicciones, y tú me has hecho verlo. Por ejemplo, en el 1, 2, 3, 4, 5...al final era yo la que me ajustaba para que sentaran. También lo de no hacer caso a las manos levantadas. Son cosas que yo no veía y que me han ayudado.”

-Mejora del clima de convivencia: “Yo creo que el clima de convivencia sí que ha mejorado [...]”, les ha ayudado a respetar más a los demás. Por ejemplo, si A. está haciendo el ejercicio y D. le pide ayuda pero ahora no puede, ahora se ha conseguido que lo acepte. [...] M. grita menos, J. Ya no interrumpe tanto.... [...] Creo que les ha ayudado a hacerles reflexionar y a tomar conciencia de que mejorar su convivencia también les ayuda a aprender mejor”.

La tutora considera que lo más difícil fue no haber diseñado ella las sesiones porque le generaba cierta tensión salirse sin querer del “guion” por si implicaba una repercusión negativa sobre la intervención. Por otro lado, considera un logro que hayan visto la intervención como algo interiorizado en la rutina del aula: “lo bueno es que veían lo que hacíamos como algo natural, no como algo externo”.

Por otro lado, considera que en otros cursos se podrían llevar a cabo desde la tutoría y le gustaría tener más tiempo para poder tener mayor continuidad. En lo referido a futuros cambios,

propone potenciar todavía más la interactividad en el aula ya que dice que es una clase a la que le comunicarse oralmente.

c) Percepción del alumnado sobre el efecto de la intervención (Anexo XIX)

Los datos que se exponen a continuación, se obtuvieron a partir de un cuestionario de cumplimentación individual en el que manifiestan su opinión sobre la intervención.

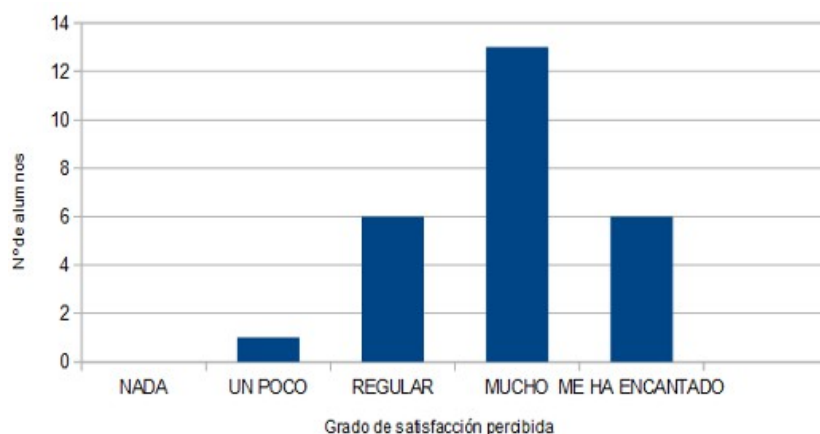


Gráfico 1. Grado de satisfacción percibida por los alumnos tras la intervención

En general, lo que más gustó fue **la metodología**, en concreto la realización de la actividad del diseño y la construcción de un cubo para compartir las estrategias. También les gustó **lo que ellos consideran que aprendieron** (“intentar conseguir mis metas”, “buscar estrategias y aprender cómo mejorar aspectos que queríamos cambiar”) y **la ayuda percibida** “que intenten ayudarnos con nuestros problemas”. Finalmente hicieron mención a la **novedad y diversión** que supone, a la **cohesión grupal** que genera (“hemos colaborado todos juntos y sobre todo hemos siendo sinceros”, “hemos mejorado y nos hemos unido un poco más”) y al hecho de relacionarlo con la película de Mulán.

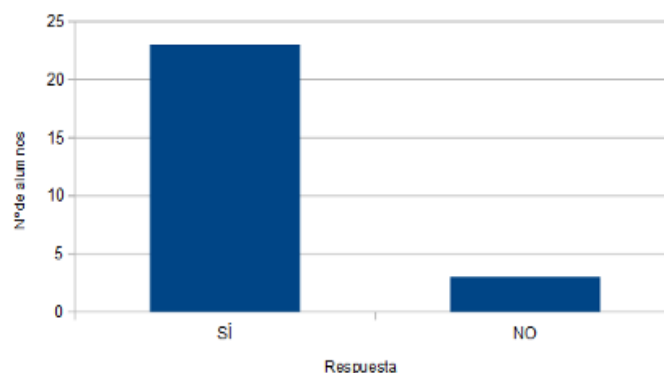


Gráfico 2. Número de alumnos que querrían continuar realizando este tipo de trabajo en el colegio otros años.

Algunos de los alumnos a los que más les gustó no cambiarían **nada**, otros hicieron mención a la **temporalización** (tener las sesiones más a menudo, más seguidas, tener más tiempo para pensar las metas o no perder otras clases) o a la **metodología** (que haya más juegos, que los feedback sean hablados, que no ese escriba tanto).

En el cuestionario también se les preguntó por sus **concepciones relacionadas con la convivencia** y se obtuvieron los siguientes resultados:

Pregunta	Resultado
¿Qué significa la convivencia para tía a día de hoy?	No se produjo un cambio conceptual en ninguno de los alumnos
¿De qué crees que depende la convivencia de tu clase?	Siete alumnos que inicialmente realizaban atribuciones intrínsecas, explicitaron esta vez atribuciones que consideraban la interacción de variables del entorno.

Tabla 7. Resultado de las preguntas del cuestionario de evaluación final relacionadas con las concepciones sobre la convivencia.

Los alumnos también tuvieron que realizar la siguiente **prueba de transferencia**: “Paula es una alumna que querría intentar conseguir aprender más y mejor en la clase de matemáticas pero no sabe por dónde empezar. ¿Qué cosas de las que has aprendido podrías aconsejarle?”. Diez alumnos reflejaron en la prueba de transferencia ser capaces de utilizar el nuevo conocimiento para dar solución a dicha situación.

Finalmente, se llevó a cabo un grupo de discusión en el que la clase consideró que entre ellos estaban mejor que a principio de curso y que, además, ahora le hacía más caso a su tutora. Cada alumno fue diciendo en voz alta algo en lo que creía que había mejorado y el resto del grupo escuchaba, interviniendo si no estaban de acuerdo. Atribuían sus cambios al hecho de haber intentado conseguir sus metas y todas las intervenciones se realizaron para exponer algún cambio positivo que habían observado en el interlocutor o para reforzar, en concreto, a dos alumnos que no pensaban que hubiesen mejorado en nada.

d) Otros aspectos relevantes

El profesor de Educación Física de 6º C, tras tomar conocimiento de la intervención y de los resultados que se estaban obteniendo a través de conversaciones informales, a finales de Marzo, se interesó por la intervención y decidió comenzar espontáneamente a llevar a cabo una acción semejante a través de la tutoría de su clase. Pasado un mes, manifestó que los alumnos estaban muy motivados intentando cumplir sus metas.

7. Discusión de los resultados

Resumiendo las contribuciones de esta intervención en relación con sus objetivos iniciales, se considera que los dos objetivos principales de la intervención se han logrado, aunque en distinto grado: tanto los alumnos, como la tutora y las observaciones de aula, han puesto de manifiesto una mejora en el clima de convivencia de la clase (un objetivo que se considera alcanzado en un grado alto) y la prueba de transferencia muestra cómo 10 alumnos de 26 han conseguido transferir sus aprendizajes, lo que implica que han conseguido aprender. A pesar de que no todos los alumnos manifestaron o consiguieron llevar a cabo dicha transferencia, se considera que se trata de un porcentaje satisfactorio dado el número limitado de sesiones que tenían para aprender y que las sesiones fueron diseñadas en su gran mayoría por la autora de este documento, no por la persona

que impartía la clase.

En segundo lugar, los datos obtenidos sugieren que la tutora considera que esta intervención puede ser una herramienta para contribuir a desarrollar la convivencia del aula aunque no queda claro si también la considera para desarrollar la autorregulación del aprendizaje ya que consideró que era un tema complejo, y se cree que le falta formación en este sentido.

En tercer lugar, el efecto de la intervención se considera positivo al haber obtenido altos los niveles de satisfacción, tanto por la tutora como por los alumnos, y al haber contrastado las observaciones en aula con los cambios percibidos por el alumnado y la tutora. Todo ello sugiere que muchos de ellos han aprendido a ser mejores aprendices y han contribuido a mejorar la convivencia de su aula.

La tutora, como gestora de la convivencia, ha sido por igual un elemento esencial para favorecer este proceso convivencial gracias a conseguir realizar modificaciones sobre la forma de utilizar las estrategias de manejo de conducta y de reflexionar sobre las dinámicas que se establecían en su aula.

A día de hoy, se desconoce si la intervención podrá tener continuidad en el centro el año siguiente puesto que aún no se ha podido llevar a cabo una reunión liderada por el coordinador de nivel o con el coordinador de la comisión de convivencia y participación del centro.

9. Limitaciones y perspectivas

En el transcurso de la intervención se han encontrado varias limitaciones que pueden dividirse en limitaciones generales, limitaciones de la evaluación y limitaciones del desarrollo de la intervención.

a) Limitaciones generales: Mi rol como estudiante de prácticas lleva a los docentes a priorizar en ocasiones aspectos obligatorios de su puesto de trabajo frente a la intervención; el tiempo de planificación y de asesoramiento con la tutora en ocasiones fue menor de lo que se esperaba debido

a los horarios y la organización del centro y ,por último, 6 meses de intervención se consideran insuficientes para poder lograr cambios sustanciales en el aula que son progresivos y complejos.

b) Limitaciones de la evaluación: La ausencia de una evaluación interjueces durante las observaciones de aula limita a fiabilidad de los registros.

c) Limitaciones de la intervención: A pesar de que se intentó de que el diseño de las sesiones de aula fuera colaborativo, el hecho de que no fuesen diseñadas por la profesora, implicó dificultades para apropiarse de ello. La estructura de los grupos, cambió dos veces a lo largo de la intervención para beneficiar la atención a la diversidad, una variable que no fue controlada por la intervención pero que benefició el clima de la misma.

Por otro lado, el modelo de Zimmerman es muy cognitivo da poco peso al componente emocional (Panadero y Alonso-Tapia, 2014a).

En cuanto a las futuras líneas de trabajo, se considera pertinente ayudar desde el D.O. a formar a los docentes en las teorías y modelos de la autorregulación del aprendizaje de forma que puedan comprender cómo puede beneficiar el aprendizaje de sus alumnos (Panadero, 2017). A continuación, sería beneficioso realizar con ellos conjuntamente una revisión de las programaciones didácticas favorecer la incorporación del proceso de autorregulación del aprendizaje en el currículum y también, de las estrategias instruccionales.

También sería necesario, promover desde el D.O. Sesiones de asesoramiento psicopedagógico para ayudarles a establecer las condiciones para favorecer el clima de convivencia de las aulas y más en concreto, el clima motivacional de forma que oriente a los alumnos hacia el aprendizaje para, en primer lugar, favorecer el mismo, y en segundo lugar para aumentar la probabilidad de que los alumnos se autorregulen hacia metas de aprendizaje y no de evitación o de resultado (Panadero, 2017).

Para terminar, debido a los resultados favorables obtenido con el proyecto de intervención, se recomienda intentar incorporar desde el Plan de Acción Tutorial (PAT) esta propuesta de desarrollo de la autorregulación del aprendizaje adaptándolo para los distintos niveles de la Educación Primaria y, de esta forma, intentar favorecer las oportunidades de práctica, el establecimiento de la autorregulación del aprendizaje como un hábito y lograr una mayor continuidad a lo largo de la escolarización.

Referencias

- Alonso-Tapia, J. (2012). *Evaluación psicopedagógica y Orientación educativa*. Vol. 2, Parte III. Madrid: Síntesis.
- Benites, L. (2011). Convivencia escolar y calidad educativa. *Cultura*, 25, 143-164. Recuperado en http://www.fccpt.usmp.edu.pe/cultura/imagenes/pdf/25_7.pdf
- Brownell, C., Svetlova, M. y Nichols, S. (2009). To share or not to share: When do toddlers respond to another's needs? *Infancy*, 14, 117-130.
- Carvajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 13-35. Recuperado de <http://www.rinace.net/riece/numeros/vol6-num2/art01.pdf>
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula*, 219, 31-36.
- Coll, C., Onrubia, J. y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- Dignath, C., Büttner, G., & Langfeldt, H. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3(2), 101-129. doi: 10.1016/j.edurev.2008.02.003
- Echeita, G. y Rodriguez, V. (2005). El asesoramiento desde dentro. Lo que sobra y lo que importa. En C. Monereo y J.I., Pozo (coords.): *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 253-269). Barcelona: Graó.
- Elliff, H. y Huertas, J. A. (2015). Clima motivacional de clase: en búsqueda de matices. *Revista de Psicología*, 11(21).
- Fernández, I. (2006). Haciendo frente a la disrupción desde la gestión del aula. En J.C. Torrego (coord.), *Modelo integrado y tratamiento de conflictos* (pp. 173-189). Barcelona: Grao.
- Gordillo, E. G., Rivera-Calcina, R. y Gamero, G. J. (2014). Conductas disruptivas en estudiantes de escuelas diferenciadas, coeducativas e intereducativas. *Educ. Educ*, 17(3), 427-443.

Huertas, J. A. y Montero, I. (2003). Motivación en el aula. En E. Fernández Abascal, M. P. Jiménez y M. D. Martín. (Eds.), *Emoción y Motivación: la adaptación humana*. Madrid: UNED-Fundación Ramón Areces.

León, O. y Montero, I. (2003). La observación. En O. León e I. Montero (coords.), *Métodos de Investigación en Psicología y Educación* (pp. 69-104). Madrid: McGraw-Hill.

Larripa, M y Erausquin, C. (2010). Teoría de la actividad y modelos mentales. Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: “aprendizaje expansivo”, intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos. *Facultad de Psicología de la UAB/Anuario de investigaciones, XV*, 109-124.

Martín, E. y Cervi, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Coords.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 419-434). Barcelona: Graó.

Martín, E. y Moreno, A. (2009). *Competencia para aprender a aprender*. Madrid: Alianza Editorial.

Martín, E. (2015, Marzo). Enseñar a convivir ¿Una prioridad en la escuela? *Revista digital de la Asociación CONVIVES*. Recuperado de http://www.psicoaragon.es/wpcontent/uploads/2015/03/N9_Orientacion-y-convivencia_escolar_marzo2015.pdf

Martín, E. y Solé, I. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. En E. Martín y T. Solé (Coords), *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención* (pp-13-27). Barcelona: GRAÓ.

Nicol, D. y McFarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning, a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.

doi: 10.1080/03075070600572090

Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014a) ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de psicología*, 30(2), 450-462. doi: 10.6018/analesps.30.2.167221

Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014b). Teorías de autorregulación educativa: Una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20(1), 11-22.

Panadero, E. (2017). A review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Front. Psychol.* 422(8), 1-28. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00422

Paris, S. G. y Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101. doi: 10.1207/S15326985ep3602_4

Pozo, J. I. y Postigo, Y. (2000). Aprender a usar el conocimiento: una necesidad educativa creciente. En J.I. Pozo y Postigo. *Los procedimientos como contenidos escolares* (pp.17-45). Barcelona: Edebe.

Puig Rovira, J. M. (2003): *Prácticas morales: Una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Piados.

Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., y Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104, 700-712. doi: 10.1037/a0027268

Roche-Olivar, R. (2004). *Inteligencia prosocial: educación de las emociones y valores*. Bellaterra: Servicio de publicaciones Universidad Autónoma de Barcelona.

Ross, L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 10, 173-220. Nueva York: Academic Press.

Sánchez, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y aprendizaje*, 91, 55-

Schön, D. A. (1994). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Simón, C. y Alonso-Tapia, J. (2016). Clima positivo de gestión del aula: efectos del clima de gestión de la disrupción en el comportamiento y en la satisfacción. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 65-86.

Torrego, J. C. (2008). El profesor como gestor del aula. En Herrán A. y Paredes J. (coords), *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en Educación infantil, Primaria y Secundaria* (pp.197-214). Madrid: McGraw-Hill.

Uruñuela, P. M. (2016). *Trabajar la convivencia en los centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia*. Madrid: Narcea.

Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies In Educational Evaluation*, 37(1), 3- 14. doi: 10.1016/j.stueduc.2011.03.001

Zimmerman, B. J. y Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. En D. J. Hacker, J. Dunlosky y A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299-315). Nueva York: Routledge.

Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147.

ANEXOS

Anexo I
Código de observación en el aula
[ORGANIZACIÓN DEL ENTORNO]

Categorías	Variable	Indicadores
Distribución del espacio	Favorecer la participación y la cooperación	
Gestión del tiempo	Distribución de los descansos y de las actividades	
Organización de los grupos	Atención a la diversidad	

[ALUMNOS]

Categorías	Variable	Indicadores
Tipos des conductas que perjudican la convivencia	Conductas que interrumpen el proceso de enseñanza-aprendizaje	Motrices -Caminar por el aula sin permiso -Cambiar de sitio sin permiso
		Verbales -Hablar sin permiso con otro(a) compañero(a) -Gritar en clase -Pedir salir al baño constantemente
		Ruidosas: -Hacer ruidos durante la clase (tamborilea con los dedos, canta, silba etc) -Tirar objetos al suelo -Interrumpir la clase para hacer reír o llamar la atención
		Otras: -Llegar tarde a clase -Falta de interés -Pasividad
	Conductas de falta de responsabilidad del estudiante	-Hacer tareas distintas a las asignadas por el profesor en la clase -Comer en clase sin permiso -Jugar durante la clase sin permiso -Usar el móvil en la clase sin permiso -Desobedecer abiertamente una orden del maestro -Sustraer sin permiso cosas de los demás y apropiárselas -Evadir las clases (se ausenta indebidamente) -Destruir el mobiliario del aula a propósito -Evadir responsabilidades y cuando el docente las solicita hacerse el desentendido -No traer libros, cuadernos u otros materiales necesarios
	Conductas que perturban las relaciones sociales	-Agredir físicamente a sus pares -Utilizar un lenguaje soez (groserías) -Insultar a sus pares o ponerles mote (a sus espaldas o delante de estos) -Insultar a su profesor o ponerle mote (a sus espaldas o delante de este)

Tipos de conductas que favorecen la convivencia	Ayuda	Pedir ayuda
		Ayudar espontáneamente (sin petición explícita)
	Cooperación	Conducta que ocurre cuando 2 o más personas coordinan sus acciones para lograr una meta común
	Compartir	Participar, usar o realizar algo en común conjuntamente
	Consolar	Ofrecer una conducta de cuidados en respuesta a necesidades emocionales, a situaciones de dolor físico, o de incapacidad de otra persona. Por ejemplo, acompañar, hacer caricias, abrazar, dar ánimos verbales.
	Defender a alguien	Oponerse a conductas negativas hacia otra persona o grupo
	Valorizar al otro	Mandar mensajes de apoyo a otra persona o grupo que contribuyen a aumentar la autoestima de los mismos
	Tipo de comunicación	Pasiva-Asertiva-Agresiva

[PROFESORADO]

Tipo de conducta que favorecen o dificultan la convivencia	Tipo de trato	Inequidad de trato vs. Equidad de trato
	Posibilidades de participación	Todos vs unos pocos
	Fomenta la cooperación	Propone tareas que implican conductas cooperativas
	Tiene en cuenta la perspectiva de los alumnos	Siempre-a veces-no
	Tipo de comunicación	Pasiva-Asertiva-Agresiva
	Afecto y apoyo emocional	Cercano vs Distante/Ambivalente
Estilo de afrontamiento del conflicto	Tipo de feedback	Centrado en la persona vs. conducta Centrado en proceso vs. producto
	Tipo de estrategias de manejo conflictos	Constructivas vs. Aversivas
	Tipo de liderazgo	Democrático-autoritario-laissez faire

Anexo II

Guión de entrevista semi-estructurada para el profesorado

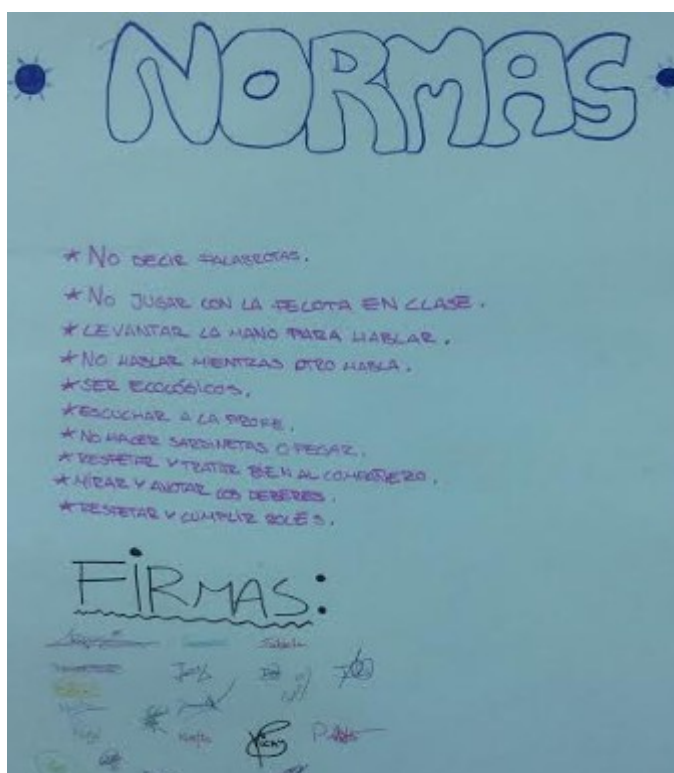
Pregunta	Indicador a explora
¿Cómo consideras que es el clima de convivencia de 6º C?	Percepción del clima de convivencia del aula
¿Qué crees que haces tú para contribuir a ese clima?	Percepción de las condiciones que establece el profesorado que influyen en el clima de convivencia
¿Crees que existen problemas de convivencia en el aula de 6º C? ¿Cuáles?	Percepción sobre problemas de convivencia y tipos de conflicto existentes
¿De 0 a 10 con qué grado de frecuencia dirías que ocurren?	Percepción sobre la frecuencia de ocurrencia de los conflictos
¿A qué lo atribuyes?	Atribución de las causas de los conflictos

¿Has utilizado estrategias para intentar solventarlos? ¿Cuáles para cada caso?	Estrategias utilizadas en el aula para manejar los conflictos
¿Crees que han funcionado? ¿Por qué?	Percepción de la utilidad de las estrategias utilizadas

Preguntas añadidas en la entrevista de la tutora

Pregunta	Indicador a explorar
¿Qué normas tenéis en el aula? ¿Cómo las habéis decidido? ¿Qué consecuencias tiene su incumplimiento? ¿Cómo lo habéis decidido?	Existencia de normas, características de las mismas y coordinación con el profesorado
¿Qué uso haces del sociograma? ¿Te parece útil?	Percepción de la utilidad del sociograma y uso del mismo

Anexo III Normas de 6º C



Anexo IV
Preguntas iniciales para los alumnos

Objetivos	-Examinar los conocimientos previos del alumnado sobre lo que entienden por convivencia -Conocer la percepción del alumnado sobre la situación de convivencia de su aula y la atribución de sus causas.	
Recursos y duración	1/2 hojas A4 y bolígrafos	15min

La tutora les explicará que la semana siguiente iniciarán un trabajo para intentar mejorar la convivencia de su aula y que para ello necesitan en primer lugar reflexionar sobre los siguientes aspectos:

-¿Cómo definirías lo que es la convivencia?

-¿De qué depende?

-¿Cómo crees que es la convivencia en 6º C? Justifica tu respuesta.

Se les pedirá escribir sus respuestas en una cuartilla que se recogerá para ser analizada.

Anexo V

Conocimientos previos, percepción y atribuciones de los alumnos sobre la convivencia en su aula

1-¿CÓMO DEFINIRÍAS LA CONVIVENCIA?

Categoría	Ejemplos
Pasar tiempo juntos	<p>“Es una forma de decir que convives con los demás en un lugar y un tiempo, que puede ser largo o corto”</p> <p>“Tiempo que pasas con tus compañeros de clase, amigos y familia”</p> <p>“Tiempo que pasamos con nuestros compañeros. Todo lo que hacemos juntos etc”</p> <p>“Vivir con otras personas un tiempo”</p>
Vivir juntos respetándonos	<p>“ Que podamos vivir juntos en armonía y saber poder tener un ambiente calmado”</p> <p>“Saber vivir con la gente en paz y respetar a los demás y también no enfadarse con los demás y tratarles bien”</p>
El ambiente	<p>“Es el ambiente que hay y cómo nos respetamos”</p>
Aprender a estar con otros	<p>“Aprender a estar con gente que apenas conoces y que intentes llevarte bien y hacer nuevos amigos”</p> <p>“Aprender a vivir con todo tipo de personas, sean guapos, feos, tontos, listos, pesados, no pesados...”</p>
Jugar y divertirse	<p>“Que la gente esté en un sitio con otra gente relacionándose, hablando, jugando y divirtiéndose”</p>
Intentar mejorar las relaciones	<p>“Vivir con otras personas en un mismo espacio y hacer actividades juntos con el fin de mejorar la relación entre dos personas o más”</p>
Estar a gusto y no tener conflictos	<p>“Estar a gusto y relacionarte bien con otras personas y resolver nuestras diferencias sin tener ningún conflicto”</p> <p>“Es estar bien con todos los que están a tu alrededor sin molestarles y sin que te molesten”</p>
Trabajar en equipo	<p>“Es como trabajar en equipo, en alguna actividad”</p>
Hacer lo que la profesora diga	<p>“Que la profe salga contenta de clase que la hagamos caso y que estemos callados cuando levante la mano así no nos llevamos nada a casa”</p>
Estar con personas que te ayudan	<p>“Estar con otras personas que te ayuden”</p>
Aprendizaje	<p>“La convivencia es todo lo que nosotros aprendemos. A parte, en la convivencia ayuda mucho saber lo que tienes que mejorar y lo que puedes hacer mal. Además la convivencia, aunque a algunos niños les parece un poco aburrida es importante para los niños”</p>
Obligación	<p>“Que hay que estar con los demás, no estar sólo”</p>
<i>Definiciones poco precisas</i>	<p>“Convivir con los compañeros”</p> <p>“Cómo convivimos entre todos”</p> <p>“Convivir con amigos y familia”</p>

2-¿DE QUÉ CREES QUE DEPENDE?

Categoría		Ejemplos
INTRÍNSECO	Las ganas de las personas	“De la disponibilidad y ganas del otro”
	Estado de ánimo	“De cómo estén las personas (felices, tristes...) “Depende de que esté contenta con mis amigos porque sino sería una convivencia mala. Depende de estar todos contentos” “De que todo el mundo esté más o menos contento” “De que esté contenta” “De que no sólo una persona esté bien, si no todo el mundo tiene que estarlo”
	Las personas	“Depende de las personas o del día, porque por ejemplo, se te ha muerto tu gato y estás triste, pues tienes que aguantar y aprender a vivir con esa persona aunque tampoco depende mucho de eso, cada persona es como es y no puedes hacer nada”
INTERACCIÓN DE LAS PERSONAS CON EL ENTORNO	Existencia de relaciones positivas	“De que las personas que conviven juntas se lleven bien”
	Ambiente/Clima	“Depende del ambiente en clase”
	Forma de relacionarse con los demás	“De si eres amable, social, si le tratas bien etc” “Depende de cómo nos comportemos los unos con los otros” “De nuestro comportamiento” “Depende de que todos estemos contentos con los demás y respetemos a nuestros compañeros y de que mantengamos la calma y no nos enfademos con nuestros compañeros” “Del comportamiento de ambas personas y de cómo se comportan entre sí” “De los amigos con los que estás (si te gustan o no), de los tutores, de si va a ser bueno para nuestro desarrollo y de si es educativo”
OTROS	Estar con más personas	“Si alguien está sólo no es convivencia y si alguien está con mucha gente está con convivencia”
	Un alumno concreto	“Que Dani se calle ya, que no moleste más, que no pregunte más a Alicia, que piense él cómo hacerlo y así Alicia saldrá contenta”
	Diversión	“Depende de que te lo pases bien”
	Aprendizaje	“Depende de lo que aprendes, de lo que tienes que mejorar y muchas cosas más que influyen en tu vida,comprendido con todo lo que aprendemos”

<i>Explicaciones poco precisas</i>	Depende de las personas” “De la gente con la que estoy conviviendo” “De con quién convivimos” “De nosotros”
------------------------------------	--

3-¿CÓMO ES LA CONVIVENCIA EN EL AULA DE 6°C?

Categoría	Ejemplos
Variable	<p>“Un poco de todo la verdad, a veces ruidosa, a veces graciosa, a veces rara etc”</p> <p>“Un poco de todo. Porque si alguien es su cumpleaños la mayoría estamos felices”</p> <p>“A veces alocada y a veces tranquila...pero estable”</p>
Divertida	<p>“Divertida: somos la mayoría amigos y aunque no nos caga bien nos ayudamos”</p>
Seria	<p>“Es una convivencia, digamos que un poco más seria porque necesitamos tomárnoslo en serio porque poco a poco nos vamos haciendo mayores y necesitamos una convivencia mejor o diferente”</p>
Muy buena	<p>“Es muy buena porque somos todos muy sociales”</p> <p>“Muy buena, nos apoyamos unos a otros”</p> <p>“Muy bien aunque algunos se comporten mal”</p> <p>“Muy buena sólo que a veces es normal, discutes”</p> <p>“La convivencia de este aula es genial, se está muy bien”</p>
Bastante buena	<p>“Bastante bien, yo creo que hay gente que tiene más convivencia que otros”</p>
Buena	<p>“Bien, aunque algunas veces con problemas “tontos”, como por una canción ya hay un problema-debate”</p> <p>“Buena, pues todos nos respetamos”</p> <p>“Buena pero a veces no se respeta a la profesora o a los compañeros pero también por otro lado, es buena porque también muchas veces nos respetamos”</p> <p>“Buena, pero no siempre porque a veces no estamos muy de acuerdo con las opiniones de los demás y discutimos un poco, pero lo normal es que estemos todos bien”</p> <p>“Bueno porque creo(al menos yo) me siento a gusto con la clase y nos relacionamos bien”</p> <p>“Es buena porque no solemos ser muy nerviosos, cuando hay que cooperar lo hacemos y nos ayudamos unos a otros”</p>
Aceptable	<p>“Ni muy buena ni muy mala. Porque hay gente que ni lo intenta porque no se llevan NADA bien. Hay otra que, sin embargo, es un poco mejor pues lo intentan y hacen nuevos amigos”</p> <p>“Más o menos buena. En mi opinión, cada uno convive mejor con una serie de personas, lógicamente. Yo, personalmente, me llevo mejor con una serie de personas que con otras. En genera, en la convivencia de la clase, si necesitamos algo, ayuda u otra cosa la clase ayuda a dicha persona. Aunque la convivencia bien, pero de vez en cuando..”</p>
Mejorable	<p>“Yo creo que tendríamos que mejorar un poco porque por ejemplo, Dani es un poco nervioso y hay gente que no sabe cómo controlarle, sin embargo, le dices que se calle por favor y él se calla. Peor hay gente que le grita, y él sigue gritando, pero está bien”</p> <p>“No la veo muy buena pues hay muchos altibajos, cuchicheos, bromas que se pasan y otro a otras personas”</p> <p>“Pues la verdad, un poquito regulín porque somos unos pesado y hay gente que no se calla y también molestan a los demás y a Alicia la están volviendo loca y hay gente que cuando Alicia habla los demás hablan”</p>

Anexo VI

Sesión 1: Motivando al alumnado para mejorar la convivencia de su aula con el apoyo de la película de Mulán

Objetivos	-Estimular el interés del alumnado por la mejora de su propia convivencia -Ayudar al alumnado a re-definir su conocimiento sobre lo que es la convivencia y sobre las variables que influyen en la misma.		
Recursos y duración	Post-its Rotuladores	Hojas A4 (cuartillas) Una cartulina grande	1h

• Inicio-¿Cómo es nuestra convivencia?

La tutora explicará a los alumnos que tendrán que iniciar un trabajo para intentar mejorar la convivencia en su aula y que para ello, pondrán en común sus reflexiones sobre lo que entienden por convivencia y luego tendrán que analizar una parte de la película Mulán que nos ayudará a pensar sobre nuestra propia convivencia en 6º C.

Se les devolverá el cuestionario que cumplimentaron la semana anterior para ayudarles a retomar sus reflexiones y se pondrá en común en grupo grande. La tutora irá retomando las propuestas de los alumnos y reajustando el conocimiento de los mismos a través de preguntas guía así como reforzando aquellas que sean acordes a la conceptualización de lo que es la convivencia y de por qué es importante.

• Desarrollo-Analizando la convivencia de Mulán en el ejército

Se procederá al visionado de una parte de la película de Mulán <https://www.youtube.com/watch?v=TVcLIISC4OE> (Mulán-I'll make a man out of you) y se les preguntará los alumnos:

¿Qué sucede en el vídeo? ¿Qué le pasa a Mulán? ¿Cómo actúan el resto de personas con ella? ¿Actúan todas igual? ¿Quién sí? ¿Quién no? ¿Cómo creéis que es el clima de convivencia del ejército? ¿Creéis que eso beneficia que Mulán se sienta bien? ¿Por qué?

A continuación, se le explicará a los alumnos que para ayudarnos a comprender mejor lo que es la convivencia y lo que puede beneficiar o perjudicar la misma deberán volver a ver el vídeo fijándose por grupos en diversos aspectos que se explicarán a continuación. Deberán utilizar una cuartilla para registrar de forma individual aquellos comportamientos que favorecen la convivencia y aquellos que lo perjudican según el personaje o el aspecto asignado por el docente.

-Grupo 1-El ejército chino: ¿Qué tipos de comportamiento realizan que favorecen o perjudican la convivencia?

-Grupo 2-Mushu: ¿Qué tipos de comportamientos realiza que favorecen o perjudican la convivencia?

-Grupo 3- Li-shang: ¿Qué tipos de comportamientos realiza que favorecen o perjudican la convivencia?
Pista: Piensa también en lo que no hace Li-shang y debería hacer.

-Grupo 4-El clima del ejército.: ¿Cómo es el clima del ejército? ¿Cómo se relacionan entre ellos? ¿Y con Li-Shang?

Se les dirá que tienen 5 minutos para poner en común lo que han registrado con el resto de su grupo (los que están en su mesa, que también tienen el mismo objetivo de análisis) y consensuar una respuesta definitiva en los post-it. Finalmente, se pondrá en común en grupo grande.

• Cierre

Se felicitará a los alumnos por el trabajo realizado y se explicará que el análisis que acabamos de hacer nos servirá para pensar el próximo día cómo es nuestra convivencia, de qué depende y qué podemos hacer para mejorarla.

Anexo VII

Sesión 2: Re-definiendo la convivencia y tomando conciencia de nuestros objetivos de cambio

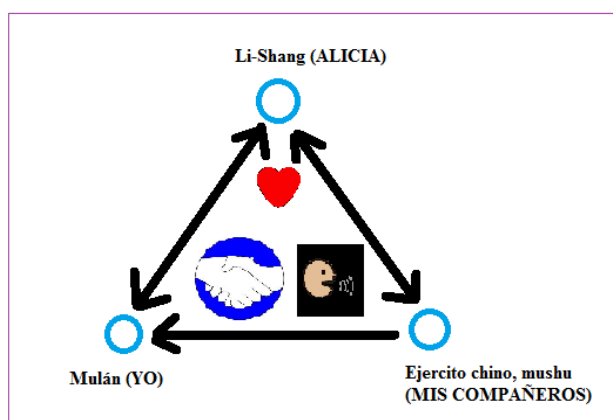
Objetivos	-Ayudar al alumnado a re-definir su conocimiento sobre lo que es la convivencia y sobre las variables que influyen en la misma. -Ayudar a los alumnos a tomar conciencia de que hay comportamientos que deben cambiar o potenciarse para poder contribuir a mejorar la convivencia de su aula.		
Recursos y duración	Cartulina A2 Cartulina con el esquema final sobre la convivencia de 6º Rotulador gordo	Hojas en sucio Powerpoint-visión del profesorado Guión 1	1h

• Inicio

La profesora le preguntará a los alumnos: ¿Qué estuvimos haciendo el otro día? ¿Para qué lo estuvimos haciendo? *Analizar los comportamientos de los miembros del ejército chino para intentar pensar sobre cómo es nuestra convivencia en 6ºC*

• Desarrollo

-¿De qué creéis que depende la convivencia del ejército chino? ¿Y la nuestra? ¿De qué más cosas depende? (La profesora irá elaborando el esquema con los alumnos en una cartulina moldeando las repuestas que vayan dando para llevarles al paralelismo con los miembros de la clase de 6ºC)



Esquema 2. Producto de los alumnos y la tutora



Esquema 1. Esquema sobre la convivencia de ejemplo

- ¿Qué comportamientos creéis que estáis teniendo que favorecen o perjudican la convivencia?
- ¿Por qué pensáis que es importante cambiarlos?
- ¿Creéis que los profesores estarían de acuerdo con vosotros? ¿Todos? ¿Sólo algunos? ¿Por qué?

• Cierre

La profesora explicará que para intentar mejorar la convivencia es necesario plantearse una meta que queramos cambiar. En este caso elegiremos una que queramos cambiar porque perjudique la convivencia de nuestra clase (ej: los compañeros del ejército le hacía bromas de mal gusto a Mulán) y otra que favorezca la convivencia y que queramos potenciar (ej: los compañeros del ejército le ayudaban a Mulán pasándole el bastón).

¿Qué comportamientos se os ocurren que habría que cambiar en nuestra clase? ¿Cuáles creéis que habría que potenciar? Para ayudarnos a pensarlo, tendrán que intentar rellenar el guión (Anexo VI). La profesora irá modelando cómo hacerlo y explicará que revisará las metas elegidas durante la semana para devolverle a cada uno una retroalimentación sobre si considera que la meta que han elegido es adecuada o no explicando por qué (Anexo VI punto “retroalimentación”). Si considera que son metas de cambio relevantes, la próxima semana reflexionarán sobre las estrategias podemos poner en marcha para conseguirlo.

Anexo VIII
Guión 1

Nombre:

Nº lista:

Identificando mis metas

1. Identifica qué comportamientos crees que estás llevando a cabo en clase **que favorecen la convivencia** de tu grupo. A continuación, señala el grado de frecuencia con el que llevas a cabo cada uno de ellos (siempre-casi siempre-algunas veces-rara vez).

Ej: Defiendo a mi compañero Mulán cuando no le tratan bien (por ejemplo, cuando le hacen bromas de mal gusto o se meten con él)-CASI SIEMPRE

2. Identifica qué comportamientos crees que estás llevando a cabo en clase que **perjudican la convivencia** de tu grupo. A continuación, señala el grado de frecuencia con el que llevas a cabo cada uno de ellos (siempre-casi siempre-algunas veces-rara vez).

Ej: Hago ruidos mientras que mi compañero Yao nos explica nuevos movimiento de defensa a todo el grupo-ALGUNAS VECES

3. De los comportamientos que has identificado elige 2 que te gustaría intentar cambiar o mejorar (uno que favorezca la convivencia y uno que la esté perjudicando) y explica por qué los has elegido.

RETROALIMENTACIÓN



Anexo IX

Sesión 3: Concretando nuestras metas

Objetivos	-Ayudar a los alumnos a saber cómo definir sus metas y a comprender por qué es importante hacerlo de forma concreta y precisa. -Ayudar a los alumnos a elegir las estrategias que utilizarán para intentar alcanzar sus metas		
Recursos y duración	Guión 1 Cartulinas Tijeras	Celofán Fotos de Mulán y de Mulán y Li-shang Pizarra digital	1h

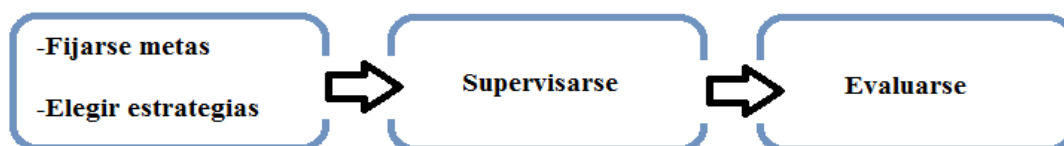
• Inicio

La tutora felicitará a los alumnos por la reflexión realizada para elegir sus metas, haciendo hincapié en que lo que han hecho es algo muy difícil.

Les preguntará: ¿Cómo os habéis sentido intentando seleccionar sus metas? ¿Cuál creéis que debería ser el siguiente paso?

También les explicará a los alumnos que el trabajo que están llevando a cabo para intentar mejorar la convivencia y ser mejores aprendices implica:

-



Supervisar nuestras metas

Se le explicará a los alumnos que con el objetivo de intentar supervisar adecuadamente nuestras metas los secretarios de la clase (uno de los roles creados en el grupo-clase) nos ayudarán a supervisarnos adecuadamente realizando algunas preguntas a lo largo de la semana. Posteriormente, se volverá a hacer en una clase de Educación Física porque la supervisión debe ser algo realizado con frecuencia y en distintos momentos.

-Evaluar nuestras metas

También les explicaremos que a los 10 días tendremos una clase para ver si hemos conseguido nuestras metas reflexionando sobre por qué las hemos conseguido o no y tendrán una retroalimentación oral de la tutora que les ayudará a saber cómo deben seguir.

• Desarrollo

-Redefinir nuestras metas

Se felicitará a los alumnos por el esfuerzo realizado para seleccionar sus metas y se retomará la idea de que deben ser lo más precisas posible ya que si no, significa que no tenemos muy claro qué queremos aprender y tendremos dificultades a la hora de intentar supervisar si las estamos cumpliendo. En consecuencia, se les devolverá a los alumnos el guión con el feedback de la tutora para intentar ayudarles a volver a concretar las metas si fuese necesario. Para ello, se retomarán ejemplos de metas en la pizarra digital para intentar concretarla entre toda la clase.

Ej 1: “Ayudar a Mulán”- ¿Creéis que esta meta es lo suficientemente precisa? ¿Por qué? ¿Cómo podríamos concretarla?

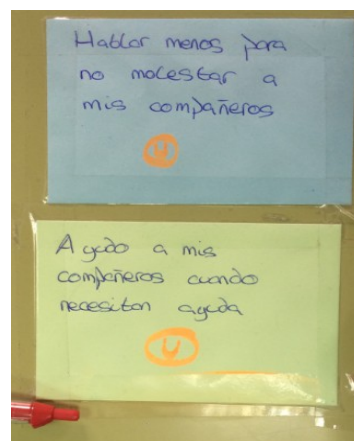
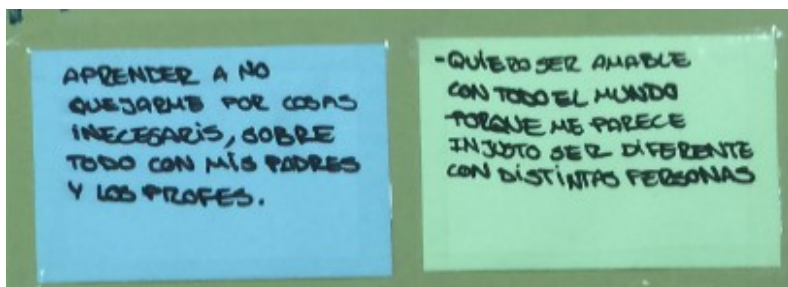
Ej 2: “Hablar menos”- ¿Y esta? ¿Creéis que es lo suficientemente precisa? ¿por qué? ¿Cómo podríamos concretarla?

Se intentará ir sacando el siguiente esquema para posteriormente ayudarles a concretar las metas que ellos han elegido:

Se les explica a los alumnos que con lo que han aprendido en clase y con la retroalimentación que les ha dado la tutora sobre la elección de metas que realizaron, deberán intentar volver a definir las y escribirlas en el punto 1 del guión (Anexo IX). También deberán decidir el tiempo y los espacios en los que van a intentar cumplir la meta (el tiempo se consensuó para toda la clase en 10 días y entre los espacios como mínimo tenían que intentarlo en las clases de la tutora). Todos las redactaremos y pegaremos en cartulinas en nuestra mesa para que nos sirva como recordatorio.



Resultado



La tutora llamará a aquellos alumnos a los que les haya ofrecido en la retroalimentación ayudarles a concretar sus metas para especificarles de forma oral a qué se refiere. Mientras, la autora de este texto continuará explicando el siguiente paso del proceso: la elección de estrategias.

-Elijiendo nuestras estrategias

Se mostrarán el siguiente ejemplo “ Hablar menos en clase cuando otra persona está hablando” para ayudarnos a pensar entre todos las estrategias que se podrían llevar a cabo para conseguirlo. Se pegarán los dibujos en la pizarra simbolizando “estrategias que pueden llevarse a cabo solos-Dibujo de Mulán” y “estrategias que implican que otras personas nos ayuden-Dibujo de Mulán y Li-shang” y se guiará el debate. Finalmente, y se recogerán las propuestas en el esquema que se presenta a continuación como ayuda para la siguiente sesión.

**Estrategias para intentar
“hablar menos en clase cuando otra persona está hablando”**



- Pensar por qué lo estoy haciendo (*Lucía*)
- Participar más (*Sheila*)
- Tomar notas (*Diana*)



- Pedir que me dejen de hablar(*Sabrina*)
- Pedir que me vigilen (*Juan*)
- Darme auto-instrucciones (*Diana*)

Anexo X
Guión 2

Nombre:

Nº lista:

Re-definiendo mis metas

1. Intenta volver a escribir tus metas, teniendo en cuenta la retroalimentación de Li-Shang y lo que has aprendido en clase.

Concretando el tiempo y el espacio para intentar conseguir mis metas

2. ¿Cuánto tiempo me fijaré para intentar conseguir cada una de mis metas?

3. ¿En qué espacios lo voy a intentar?

Planificando estrategias para conseguir mis metas
--

2. Después de haber reflexionado con tus compañeros sobre distintas estrategias que puedes utilizar para conseguir tus metas escribe cuáles son aquellas que intentarás llevar a cabo para conseguir cada una de ellas.

Ej: Para intentar hablar menos mientras que mi compañero Yao nos explica nuevos movimientos de defensa a todo el grupo voy a:

- Pedirle a mi amigo Li Xu, que si me ve hablando me recuerde que debo atender
- Intentar participar más durante la clase

“Firmando aquí me comprometo a intentar conseguir mis metas, utilizando las estrategias que he decidido en los tiempos y espacios acordados”

Anexo XI
Tabla de metas de 6ºC

Nº lista	Meta que favorece la convivencia	Meta que perjudica la convivencia
1	-Ayudar más a otras personas en las tareas	-No gritarle a la gente que me cae mal
2	-Intentar pasar más tiempo con Jaime	-No dar malas contestaciones en clase
3	-Defender más a mis compañeros cuando crea que llevan razón	-Hablar menos mientras la profesora explica
4	-Participar más en clase -Defender más a la gente cuando se meten con él/ella	-No quedarme tan callada cuando me preguntan o me dicen algo
5	-Hacer reír a mis compañeros cuando estén tristes o aburridos	-No distraer a mis compañeros mientras que realizan una tarea.
6	-Ayudar más a mis compañeros	-No hablar tanto
7	-Ayudar más a mis compañeros	-No hablar cuando alguien está explicando
8	-Escuchar a la gente cuando tienen problemas	-Enfadarme menos cuando me corrigen
9	-Ayudar más a mis compañeros cuando tengan dudas o crea que pueden necesitar ayuda	-Halar menos cuando está hablando la tutora o un compañero
10	-Ayudar a mis compañeros tanto físicamente como cuando tienen un problema	-Salir al patio antes
11	-Arreglar las cosas con mis compañeros cuando haya un problema.	-No hablar mientras que la profesora habla
12	-Ayudar a mis compañeros en E.F cuando tengan dificultades	-No interrumpir cuando alguien esté explicando algo o cuando mi grupo trabaje en silencio
13	-Ayudar más a los demás en clase de Matemáticas	-Hablar menos cuando trabajamos en grupo
14		-Hablar menos cuando hacemos un ejercicio o el/la profesor/a está hablando
15		-Hablar menos cuando trabajo en grupo -Recoger más rápido a las 16h00
16	-Ayudar a mis compañeros cuando no entiendan algo -Dejar material a mis compañeros cuando lo necesiten	-Dejar de hablar en clase en todo momento
17	-Ser más amable con los demás	
18	-Ayudar a los demás en las materias y que salga de mí -Dejarle material a mis compañeros cuando no se lo hayan traído	

19	-Ser igual de amable con todo el mundo	-Aprender a no quejarme por cosas innecesarias con profesores y padres.
20	-Tener más paciencia con mis compañeros cuando hablen o molesten	-Decirle a un compañero que se calle o avisarle de que otro está hablando y decirle que levante la mano para poder hablar cuando un/a profesor/a explica
21	-Ayudar a mis compañeros cuando lo necesiten en cualquier cosa o materia -Tener más empatía en los conflictos o en las situaciones que puedan llegar a ser conflicto	
22	-Ser más maja con las personas que no me caen bien	-Mandar menos cuando trabaje en grupo o cuando me relacione con mis compañeros
23	-Participar más en clase	
24		-Ser más organizado
25	-Ser más alegre y extrovertida con otras personas	-Hablar menos cuando la profesora u otras personas estén hablando
26	-Participar más en clase	-Hablar menos con otros mientras trabajo

Anexo XII
Sesión 4: Concretando nuestras estrategias

Objetivos	-Ayudar a los alumnos a elegir las estrategias que utilizarán para intentar alcanzar sus metas	
Recursos y duración	Guión 2	1h

• **Inicio**

La tutora les preguntará: ¿Quién recuerda qué pasos debemos llevar a cabo para intentar cambiar nuestros comportamientos de forma que favorezcamos la convivencia de nuestra clase? ¿En qué fase nos encontramos ahora?

• **Desarrollo**

Se explicará que para ayudarles a pensar estrategias para intentar cumplir sus metas, podrán debatir en grupo de forma que todos puedan beneficiarse de aquellas que les parezcan más útiles. Se harán grupos nuevos según la similitud de las metas que hayan planteado (las que a día de hoy están perjudicando la convivencia y desean cambiar) y dispondrán de 20 minutos para hacer una lluvia de ideas e ir seleccionando aquellas que le sirven a cada uno. A continuación, harán lo mismo con aquellas que ya favorecen la convivencia y que pretenden potenciar.

Diana y la tutora, pasarán por los grupos actuando como guías, y a su vez, como apoyo al proceso de reflexión, se les proporcionará el esquema que resume las estrategias que propusieron en la última sesión (Anexo VIII).

• **Cierre**

Ya hemos decidido qué vamos a hacer (metas), cómo (estrategias), dónde lo haremos y cuándo nos evaluaremos. ¿Qué creéis que nos falta? ¿Qué habría que hacer a partir de ahora? *Supervisarse*.

Se consensuará con los alumnos que aquellos que tengan la función de “secretarios” de la clase tendrán que ayudarnos a supervisar las metas 2 veces a lo largo de los 10 días. Para ello, nos dictarán unas preguntas que nos ayudarán a supervisarnos

Anexo XIII
Preguntas de ayuda al proceso de supervisión

Nombre:

Nº lista:

- ¿Qué he hecho hasta ahora para intentar conseguir mi meta?

- ¿Qué tengo que hacer ahora para estar más cerca de conseguirlo?

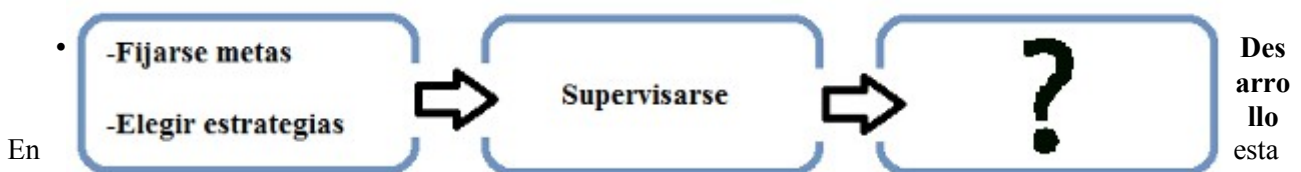
Anexo XIV

Sesión 5: Evaluándonos y recibiendo feedback

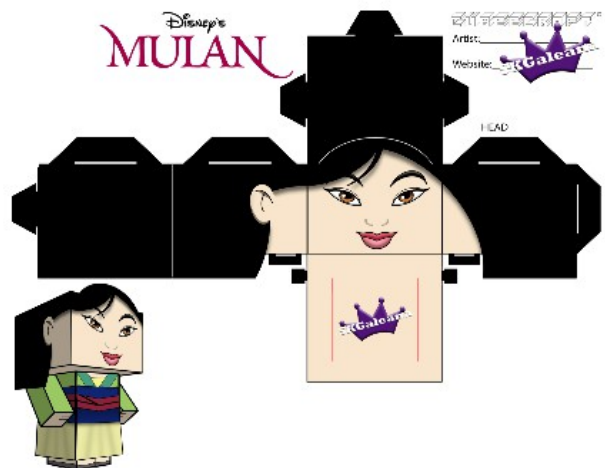
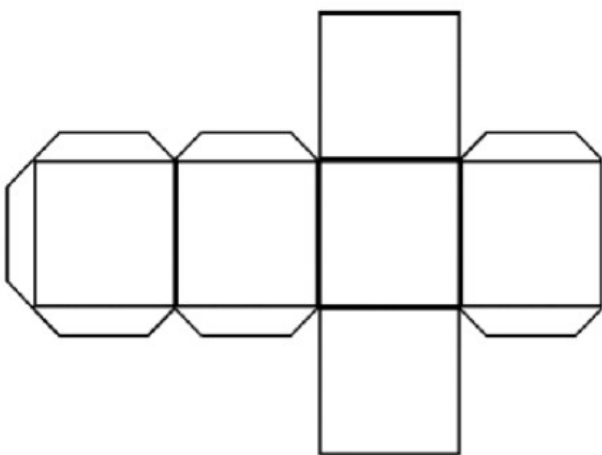
Objetivos	-Ayudar a los alumnos a auto-evaluarse -Dar feedback a los alumnos sobre su proceso de intento de cambio según sus metas para ayudarles a acercarse más a conseguirla	
Recursos y duración	Guión 3 Plantilla de cubo Plantilla de cubo de Mulán	1h

• Inicio

Se les explicará a los alumnos que ya nos fijamos unas metas e intentamos seleccionar estrategias para conseguirlo. A continuación, hemos ido supervisando cómo íbamos cumpliéndolas para en caso de que fuese necesario cambiar de estrategia. ¿Qué nos faltaría ahora por hacer?



En esta sesión los alumnos dispondrán de 10 minutos para auto-evaluarse con la ayuda del guión 3. A continuación se explicará que algunas personas habrán descubierto estrategias que les son útiles para poder conseguir una meta concreta y que con el objetivo de compartirlas para que todos podamos realizaremos unos cubos con nuestra cara y con un bocadillo en el que escribiremos la estrategia que hemos descubierto y lo colgaremos en la clase. Así todos podremos leerlo cuando queramos y sabremos quién nos aconseja la estrategia. Aquellos que no hayan dado con una estrategia que les sea útil, también podrán colgar su cubo, pero sólo añadirán su bocadillo cuando consigan aprender una estrategia que le sea útil. Como modelo utilizarán la plantilla de un cubo de Mulán.



Mientras los alumnos construyen el cubo, la tutora irá dándole feedback a los alumnos según lo que haya ido observando durante los 10 días con la ayuda de la autora de este texto. Justo tras el feedback y antes de retomar el diseño y la construcción del cubo, deberán rellenar las preguntas del guión 3 (“retroalimentación de Li-Shang”)

Anexo XV
Guión 3

Nombre:

Nº lista:

Evaluando mis metas



1. **¿He conseguido mi/s meta/s?** Rodea tu respuesta y contesta a la pregunta.

! SÍ *¡Enhorabuena! ¿por qué crees que lo has conseguido?*

! NO *¡Felicidades por haberlo intentado! ¿por qué crees que no lo has conseguido?*
Te presentamos un cuadro que te ayudará a reflexionar sobre ello.

- | | |
|---|---|
| ✓ | <i>¿Me he esforzado para intentar conseguirlas?</i> |
| ✓ | <i>¿Mi/s meta/s estaban suficientemente definidas?</i> |
| ✓ | <i>¿Las estrategias que seleccioné me han sido útiles?</i> |
| ✓ | <i>¿Me he ido supervisando para intentar conseguir mi meta?</i> |

RETROALIMENTACIÓN DE LI-SHANG



a) ¿Qué me ha dicho Li-Shang? ¿Estoy de acuerdo? ¿Por qué?

b) ¿Qué voy a hacer a partir de ahora para intentar conseguir mi meta? (si ya la he conseguido
¿cuál será mi nueva meta?)

Anexo XVI

Sesión 7: Compartiendo nuestras estrategias y concretando nuevamente nuestras metas

Objetivos	<ul style="list-style-type: none">-Ayudar a los alumnos a aprender nuevas estrategias-Ayudar a los alumnos a adquirir el hábito de fijarse metas para conseguir cambios.		
Recursos y duración	Guión 3 Cubos de cada alumno Celofán Hilo	Cartulinas Rotuladores Hojas blancas A4	1h

Esta sesión se utilizó para terminar de diseñar y construir los cubos. Los alumnos compartieron en voz alta las estrategias que a ellos les había servido especificando para qué meta concreta les había ayudado. Finalmente, se les dejó tiempo para fijarse nuevas metas y pegarlas en las esquinas de sus mesas.

Resultado



Anexo XVII

Sesión 7: Aprendiendo cómo dar un buen feedback

Objetivos	-Ayudar a los alumnos a desarrollar la autorregulación del aprendizaje a través de la evaluación de los pares.	
Recursos y duración	Tiras de hojas con los ejemplos de feedback Powerpoint con ejemplos de feedback y pizarra digital	1h

- **Inicio**

Se les preguntará a los alumnos ¿Qué hemos aprendido hasta ahora?¿por qué lo estamos haciendo?

- **Desarrollo**

Se explicará que a partir de ahora serán ellos los que tendrán que darle un feedback a un compañero, porque evaluar a otros nos ayuda a saber en qué nos tenemos que fijar. Tendrán 1 minuto para hablar con su compañero de al lado y que le cuente sus metas y las estrategias que ha elegido para poder saber en qué fijarse. También deberán seguir intentando conseguir sus metas y Alberto/Lucía les ayudarán a supervisarlas. (5 min)

Por grupos, se repartirán los ejemplos de feedback y se les pedirá que los analicen e intenten: justificar por qué cada uno de ellos es un buen o mal feedback justificando por qué. Para ello, deberán debatir o anotar las reflexiones que hayan sido consensuadas.

Ejemplos de feedback:

- a) Mushu, levanta aún más la mano en clase porque a veces se te olvida y así no conseguirás tu meta.
- b) .Li-Shan, muy bien, sigue así.
- c) Mulán, enhorabuena por tu esfuerzo intentando alcanzar tu meta. He observado cómo le has pedido a tu compañero en ocasiones, que no te hable y parece que te ayuda a no verte obligado a hablar durante las clases.
- d) Mulán, te felicito por haberte ofrecido a ayudar a tu amigo Li con los ejercicios durante el entrenamiento, parece que sabes identificar muy bien cuándo parece tener dificultades. Sin embargo, si tu propósito es ayudar no sólo a tus amigos si no a cualquier compañero que necesite tu ayuda, obligarte a observar cómo va el resto de compañeros te ayudará a saber a quién más puedes ofrecerles tu ayuda.

Finalmente, se pondrán en común y se utilizará como criterio para evaluar los feedback el siguiente esquema.

El feedback debe decirme...

1. **¿A dónde voy?** (metas de aprendizaje)-Feed up
2. **¿Cómo voy?**-Feed back
3. **¿A dónde debo ir a continuación?**-Feed forward

Anexo XVIII
Guión de la entrevista semi-estructurada con la tutora

Valoración del proyecto de innovación

¿Cómo te sientes después de haber realizado este proyecto de innovación? ¿Se han cumplido tus expectativas?

¿Cuáles son las principales dificultades que crees que han surgido durante este proyecto?

¿Qué valoración haces del proceso llevado a cabo en este curso?

¿Qué mejoras introducirías para los próximos cursos?

Contrastar cambios

¿Consideras que el clima de convivencia de 6ºC ha cambiado? ¿Qué cambios has observado?

¿Qué crees que has hecho tú para contribuir al cambio?

¿Cómo ha afectado este proyecto a tu forma de trabajar como docente?

Anexo XIX
Cuestionario de evaluación final para el alumnado

Valoración del proyecto de innovación

1. Me ha gustado trabajar para mejorar la convivencia de mi clase y desarrollar mis habilidades para ser mejor aprendiz:

☐ NADA ☐ UN POCO ☐ REGULAR ☐ MUCHO ☐ ME HA ENCANTADO

2. ¿Qué es lo que más te ha gustado?

3. Me gustaría continuar realizando este tipo de trabajo en el colegio otros años.

☐ SÍ ☐ NO

4. ¿Qué te gustaría cambiar?

Contraste de cambio en las concepciones

5.¿Qué significa la convivencia a día de hoy para tí?

6.¿De qué crees que depende la convivencia de tu clase?

Valoración de la transferencia del aprendizaje

7. Paula es una alumna que quiere intentar conseguir cambiar aprender más y mejor en la clase de matemáticas pero no sabe por dónde empezar. ¿Qué cosas de las que has aprendido podrías aconsejarle?

Guion preguntas grupo de discusión

¿Habéis notado cambios en el grupo a lo largo del curso en el clima de convivencia?¿Cuándo?

¿En qué cosas creéis que habéis mejorado cada uno?¿A qué creéis que se debe?

¿Qué cosas de las que hemos hecho os han ayudado?¿Por qué?